

Grimm, Gerald

Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart

Tertium comparationis 6 (2000) 2, S. 151-171

urn:nbn:de:0111-opus-29019

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Universitäre Lehrerbildung in Österreich – Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart¹

Gerald Grimm

Universität Klagenfurt

Abstract

The paper deals with the development of the pedagogical training of teachers at higher secondary schools in Austria. It covers the period from the early beginnings of academic training at Austrian universities, in the middle of the 19th century, to the present. For more than a century, the pedagogical and didactic training of teachers had simply been a by-product of the science and arts faculties. During that time, any practical training in schools became only available for teachers after they had graduated from university, in their so-called “Probejahr”, a one-year “in-house” practice. However, in 1977, a fundamental reform of academic teacher training courses at Austrian universities took place. A special pedagogical programme (including general principles of pedagogy, methodology, and an in-house practice at schools) was, for the first time, integrated into the academic teacher training courses and explicitly included in the respective Study Act. The old “Probejahr”, or trial year, was replaced by the new “Unterrichtspraktikum”, or teaching-practice year, in 1988. That laid the foundation for a modern academic teacher training at Austrian universities, which currently combines the practice and principle of teaching in the best possible way.

1 Einleitung

Im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern, in denen eine einheitliche akademische Ausbildung für alle Lehrer gesetzlich verankert ist, ist die Lehrerbildung in Österreich durch eine signifikante, historisch bedingte Trennung charakterisiert: Während die Berufsvorbildung der Lehrkräfte für allgemein- und berufsbildende höhere Schulen mit Maturaabschluß seit der Mitte des 19. Jahrhunderts an den Universitäten erfolgt und durch die Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung geprägt ist, erfolgt die stärker pädagogisch-didaktisch und schulpraktisch akzentuierte Ausbildung der Pflichtschullehrer seit den 1960er Jahren an eigenen, semiuniversitären Bildungsinstitutionen, den Pädagogischen Akademien, und schließt mit keinem akademischen Grad ab. Diese Zweiteilung der Lehrerbildung ist in Österreich auch an der Wende zum 21. Jahrhundert noch aktuell, obwohl es seit nunmehr bereits mehr als 120 Jahren Vereinheitlichungs- und Akademisierungsbestrebungen gibt (vgl. Zehetner 1994) und

schon 1874 etwa vom österreichischen Pädagogen Gustav Adolf Lindner der Plan für eine „Hochschule der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst“ vorgelegt wurde, dem 1921 das Konzept einer „Hochschule für Erziehungswissenschaft“ aus der Feder des Wiener Pädagogen und Lehrerbildners Willibald Kammel folgte (vgl. Lechner 1988). In jüngster Zeit ist zwar – nicht zuletzt auf Grund des Beitritts Österreichs zur Europäischen Union und des Drucks der Pflichtschullehrergewerkschaft – die Diskussion über eine vollakademische Pflichtschullehrerbildung und die damit verbundene Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Fachhochschulen wieder intensiviert worden, konkrete Ergebnisse sind aber bis dato noch nicht erzielt worden.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die universitäre Lehrerbildung in Österreich, die ihre erste Ausgestaltung im Zuge der grundlegenden Universitäts- und Gymnasialreform infolge der bürgerlich-liberalen Revolution des Jahres 1848 erfuhr und bis in die jüngste Gegenwart erstaunlich geringfügig modifiziert worden ist. Im Mittelpunkt des universitären Lehramtsstudiums standen die jeweils gewählten Fachdisziplinen, während die pädagogisch-didaktische und schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten mehr als ein Jahrhundert lang als bloßes Anhängsel an die Fachstudien betrachtet wurde. Denn erst in den 1970er Jahren wurden Konzepte zur besseren Integration von Allgemeiner Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis in die universitären Lehramtsstudien in Österreich entwickelt, die schließlich zur gegenwärtigen Regelung führten. Die Hauptentwicklungslinien der universitären Lehrerbildung in Österreich seit 1848 werden in den folgenden Kapiteln nachgezeichnet, wobei der Schwerpunkt der Darstellung bei der aktuellen Situation liegen wird und in einem Ausblick auch Zukunftsperspektiven akademischer Lehrerbildung aufgezeigt werden.

2 Fachwissenschaft versus Pädagogik: universitäre Lehrerbildung in der franzisko-josephinischen Epoche (1848–1918)

Eine einheitliche wissenschaftliche Berufsvorbildung für Gymnasiallehrer wurde in Österreich – gemessen etwa an Bayern oder Preußen, wo bereits 1809 bzw. 1810 entsprechende Prüfungsordnungen für Lehrer an höheren Schulen erlassen worden waren, die die schrittweise „Ablösung des Gymnasiallehrers vom Theologen“ zur Folge hatten (Tenorth 1987: 255) – ziemlich spät, nämlich erst 1849 realisiert. Bis dahin war das höhere Lehramt in der Habsburgermonarchie eine Domäne des Ordensklerus, zunächst (bis 1773) vor allem der Jesuiten, in der josephinischen und franziszeischen Epoche (1780–1848) dann insbesondere der Piaristen und Benediktiner, gewesen. Die Vorbereitung zum Lehramt war Privatsache und erfolgte durch Selbststudium. Die Auswahl der Kandidaten wurde in der Regel „im freien Concur“, also in einem „Wettbewerb zwischen mehreren Konkurrenten“, getroffen, wobei die Bewerber den erfolgreichen Besuch eines Gymnasiums und der philosophischen Studien an Universitäten oder Lyzeen nachzuweisen hatten; angehende Lehrer der „Humanitätsklassen“ (gymnasiale Oberstufe) mußten darüber hinaus auch „Zeugnisse über das Studium der Universalgeschichte und der österreichischen Staatengeschichte, der klassischen Literatur, der griechischen Philologie und der Ästhetik“ vorlegen (Engelbrecht 1984: 252 f.). Diese sogenannten „Konkursprüfungen“, die aus einem schriftlichen Teil (Übersetzung und Interpretation

eines lateinischen und griechischen Textes, Fragen aus Geographie und Geschichte, Aufgaben aus Arithmetik und Geometrie) und einem mündlichen Part (Vortrag über ein vom Kandidaten gewähltes Thema) bestanden (vgl. Graf 1990: 67 f.), waren freilich kein taugliches Instrument zur Rekrutierung tüchtiger Gymnasiallehrer, da sie sich auf abfragbares, auswendig gelerntes Wissen beschränkten, die die pädagogisch-didaktische Qualifikation der Bewerber nicht überprüften und zudem häufig gar nicht stattfanden, weil sich nur ein oder mitunter gar kein Aspirant um eine Lehrerstelle beworben hatte.

Die Unzulänglichkeit des in Österreich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts praktizierten Systems der Konkursprüfungen war von weitblickenden Pädagogen und Schulreformern schon früh erkannt worden. So forderte bereits 1770 der Leiter der Staatskanzlei, Johann Anton Graf Perglen, in seinem Schulreformplan die Errichtung staatlicher Lehrerseminare nach deutschem Vorbild, in denen ein weltlicher Lehrerstand für alle Schultypen (Tivialschule, Realschule, Gymnasium) herangebildet werden sollte, fand für diesen bemerkenswerten, finanziell freilich aufwendigen Vorschlag aber bei Maria Theresia und ihrer Regierung kein Gehör (vgl. Grimm 1987: 331 ff.). Nicht besser erging es wenig später dem Pädagogen und Historiker Ignaz Mathes von Heß, der 1775 der Studienhofkommission, der obersten Unterrichtsbehörde, den erstaunlich modern anmutenden, 1778 posthum veröffentlichten Plan einer universitären Gymnasiallehrerbildung, nämlich die Schaffung eigener Lehrkanzeln für Gymnasialpädagogik an den Philosophischen Fakultäten der österreichischen Universitäten, vorgelegt hatte, um nach dem Vorbild der „philosophischen Institute zu Göttingen und Halle“ eine fundierte fachliche und pädagogische Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer zu gewährleisten (vgl. Heß 1778: 12). Denn diese Lehrkanzeln für Gymnasialpädagogik könnten nach Heß' Konzept eine „wahre Pflanzschule für die Lehrämter abgeben, ohne die grossen Kosten eines Schullehrer-Seminariums ... nach sich zu ziehen“ (ebd.: 12). Doch auch dieser weitblickende Plan erhielt nicht die Zustimmung der Monarchin und ihrer Berater, die vielmehr aus staats- und gesellschaftspolitischen Erwägungen sowie ökonomischen Motiven am System der Konkursprüfungen festhielten (vgl. Grimm 1995: 75 ff.).

Erst die bürgerlich-liberale Revolution des Jahres 1848 ebnete den Weg zur universitären Lehrerbildung in Österreich. Die infolge des Märzaufstandes von 1848 eingeleitete grundlegende Neugestaltung der Gymnasial- und Universitätsstudien unter der Federführung des Prager Philosophieprofessors Franz Exner, eines liberalen Anschauungen zuneigenden Herbartianers (vgl. Engelbrecht 1986: 147–152, 221–227), inkludierte nämlich auch eine Reform der Lehrerbildung. Denn an den nunmehr von sechs auf acht Klassen erweiterten Gymnasien sollten künftig ebenso wie an den neugeschaffenen Realschulen Fachlehrer, die ihre Berufsvorbildung an den reorganisierten Philosophischen Fakultäten der Universitäten erworben hatten, unterrichten. Am 30. August 1849 wurde schließlich vom Ministerium für Kultus und Unterricht, der neuen obersten Unterrichtsbehörde, das „provisorische Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes“ (vgl. RGBl. Nr. 380/1849) erlassen. Dieses sah vor, daß Bewerber um ein Lehramt an höheren Schulen ab sofort eine Prüfung vor einer Kommission abulegen hatten. Zu dieser Lehramtsprüfung wurden jedoch nur Kandidaten zugelassen, die ein Reifezeugnis eines Gymnasiums vorlegen sowie ein dreijähriges Universitätsstudium nachweisen konnten, und über deren „sittliches Verhalten nichts Widriges vorgekommen“ war (ebd.: § 2 (1b)). Im Mittelpunkt der Prüfung selbst stand das „Examen in

einem Hauptgebiete des Gymnasialunterrichtes“, wozu Latein und Griechisch, Geschichte und Geographie, Mathematik, Physik und Naturgeschichte sowie Unterrichtssprache und Philosophie zählten; darüber hinaus wurde aber auch die Allgemeinbildung des Lehramtsaspiranten überprüft, um zu eruieren, ob er „denjenigen Grad allgemeiner Bildung“ erworben hatte, „welcher ihn das Verhältniß und gegenseitige Ineinandergreifen aller einzelnen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums richtig erkennen und würdigen“ ließ (ebd.: § 3). Die Lehramtsprüfung gliederte sich in vier Abschnitte, und zwar in eine „häusliche Bearbeitung“ von zwei Aufgaben, zwei zwölfstündige (!) Klausurarbeiten in den gewählten Fächern, eine mündliche Prüfung über „alle Gegenstände des Gymnasial=Unterrichtes“ und die zwei „Probe=Lectionen“, die „an einem Gymnasium des Prüfungsortes“ zu halten waren (vgl. ebd.: §§ 11–15). Hatte der Kandidat die ersten drei Prüfungsteile positiv absolviert, bekam er das Lehramtszeugnis ausgestellt, auch wenn die durch die beiden Probelektionen ermittelten didaktischen Fähigkeiten mangelhaft waren (vgl. ebd.: § 16 (3)). In dieser Bestimmung der Lehramtsprüfungsordnung von 1849 manifestiert sich die Geringschätzung des pädagogisch-didaktischen Aspekts der Lehrerbildung – gemessen am Stellenwert der Fachwissenschaften. Allerdings berechtigte das Lehramtszeugnis den Kandidaten zunächst nur zur Absolvierung des „Probejahres“ an einem Gymnasium, das primär der pädagogisch-didaktischen Qualifizierung der Lehramtsaspiranten dienen sollte (vgl. ebd.: § 19). Erst mit dem positiven Abschluß des Probejahres war die Ausbildung abgeschlossen und der Absolvent berechtigt, sich um eine definitive Anstellung als Gymnasiallehrer zu bewerben.

Im Vergleich zu den Konkursprüfungen brachte die 1849 verfügte Einführung der kommissionellen Lehramtsprüfung für höhere Schulen (Gymnasien und Realschulen) somit wohl eine substantielle Verbesserung der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtskandidaten, die pädagogisch-didaktische und schulpraktische Ausbildung blieb hingegen trotz des ab nun verbindlich vorgeschriebenen Probejahres eher bescheiden. Auf dieses Defizit wies auch Unterrichtsminister Graf Leo Thun-Hohenstein in seinem an die Gymnasial-Prüfungskommissionen in Wien, Prag, Lemberg und Innsbruck gerichteten Erlaß vom 3. Mai 1850, in dem er ausdrücklich die Bedeutsamkeit des Probejahres als integrierenden Bestandteil der Lehramtsprüfung hervorhob, hin: „In diesem Sinne faßt das provisorische Prüfungsgesetz auch die Probelektionen auf, welche dazu dienen sollen, offenbar Unfähige vom Lehramt abzuhalten ... Es liegt demnach in der Natur der schriftlichen und mündlichen Prüfungen, daß sie, abgesehen von den Probelektionen, zuvörderst zur Erprobung der wissenschaftlichen Befähigung der Candidaten dienen müssen. Zur Erprobung der übrigen für den Gymnasiallehrer unerläßlichen Eigenschaften [religiös-sittlicher Charakter, pädagogisch-didaktische Qualifikation, der Verf.] ist das Probejahr bestimmt“ (zit. n. Graf 1990: 123 f.). Deutlich unterstrich der Unterrichtsminister in dem zitierten Erlaß den Prüfungscharakter des Probejahres als quasi pädagogisch-didaktischen Eignungstest für Lehramtskandidaten.

Im „definitiven Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes“ vom 24. Juli 1856 wurde der notwendigen Erweiterung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Lehramtsaspiranten insofern Rechnung getragen, als nunmehr vom Prüfungsbewerber erwartet wurde, daß er während der drei nachzuweisenden Universitätsjahre „nebst seine Fachstudien auch über Philosophie, über seine Unterrichtssprache

und über die deutsche Sprache Studien gemacht habe, um die nothwendige didaktische und pädagogische Bildung zu erwerben“ (RGBl. Nr. 143/1856: § 2 (1b)). Außerdem wurde die Anzahl der ab nun in einem Zeitraum von zwölf Wochen auszuarbeitenden „häuslichen Aufgaben“ auf drei erhöht, wovon eine „ein Thema allgemeineren namentlich didaktischen oder pädagogischen Inhaltes“ behandeln sollte, um dem Kandidaten Gelegenheit zu bieten, „einerseits die erworbene philosophische Vorbildung zu beurkunden, andererseits insbesondere nachzuweisen, daß er das Verhältniß seines Faches zur Aufgabe der allgemeinen Bildung richtig aufgefaßt und über seine Behandlung im Schulunterrichte mit Erfolg nachgedacht hat“ (ebd.: § 11 (1)). Die Einführung von „Pädagogik-Hausarbeiten“ war neben den vorgeschriebenen philosophisch-sprachlichen Studien die einzige wesentliche Neuerung, durch die sich das definitive Gesetz über die Lehramtsprüfung für Gymnasien von 1856 von seinem (provisorischen) Vorgänger aus dem Jahre 1849 unterschied.

Trotz der stärkeren Betonung der pädagogisch-didaktischen Komponente in der Gymnasiallehrerbildung, wie sie im Lehramtsprüfungsgesetz von 1856 ihren Niederschlag gefunden hatte, blieb die praktisch-pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten bis zur Jahrhundertwende ein Stiefkind – ein Befund, der übrigens auch für die Lehrerbildung in den deutschen Staaten zu konstatieren ist (vgl. Tenorth 1987: 256). Welch geringer Stellenwert der pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Österreich eingeräumt wurde, dokumentieren die diesbezüglichen Aussagen von Ottokar Lorenz, Professor für Geschichte an der Universität Wien und Vorsitzender der „k.k. wiss. Gymnasial-Prüfungscommission“ in der Reichshauptstadt: „Für die Leistungsfähigkeit der Schule ist der wissenschaftliche Stand der Lehrer das massgebendste Moment. Ist man in der Lage, die Wissenschaft derselben zu heben und zu fördern, so wird sich nach aller Erfahrung der Unterrichtsgeschichte auch das Schulwesen in entsprechendem Verhältnisse heben ... Denn aller gute Unterricht wird lediglich davon abhängen, dass der Lehrer seinen Gegenstand vollkommen beherrscht“, weshalb „die wahre Vorbildung des Lehrers nur eine rein wissenschaftliche sein kann“ (Lorenz 1879: 24 ff.). Mit diesen Argumenten erteilt Lorenz den zeitgenössischen Bestrebungen nach Erweiterung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten eine entschiedene Absage. Das Studium der Pädagogik, dieser „dunklen Wissenschaft“ habe nämlich „überhaupt keinen Werth, wenn es nicht eine ernstliche Richtung auf die Psychologie und Ethik nimmt“, und es dürfe keinesfalls „durch Seminarien, Stipendien und Prüfungszwang in übermässiger und doch nutzloser Weise“ ausgedehnt werden (ebd.: 11 f.). Denn „auf welche Kosten diese sogenannte pädagogische Vorbildung erlangt werden müsste, ist klar. Welcherlei Pläne für pädagogische Drillung der Schulamtscandidaten auch eronnen werden mögen, stets werden sie nur dadurch ausführbar, dass man die wissenschaftliche Vertiefung des Lehrers beschränkt oder unmöglich macht“ (ebd.: 24). Eine Pädagogisierung des Lehramtsstudiums zu Lasten der wissenschaftlichen Berufsvorbildung lehnt der Präses der Gymnasial-Prüfungskommission in Wien somit entschieden ab.

Ungeachtet der massiven Kritik von Lorenz ist im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts – wohl auch als Konsequenz der endgültigen Etablierung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin an den hohen Schulen der Habsburgermonarchie – eine Tendenz

zur Pädagogisierung der universitären Lehrerbildung in Österreich zu konstatieren. So konnte Otto Willmann, Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Prag, dort im Oktober 1876 ein „Pädagogisches Seminar“ einrichten, das statutengemäß die Aufgabe hatte, „seine Mitglieder zu selbständigem Eindringen in die wissenschaftliche Pädagogik anzuleiten und dadurch ihre Befähigung für das Lehramt zu erhöhen“ (zit. n. Graf 1990: 209). Unter der Leitung Willmanns absolvierten bis 1901 insgesamt 323 Lehramtsstudenten ein pädagogisches Begleitstudium, das in der Dauer zwischen zwei und sechs Semestern schwankte; zunächst hatte die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Universität Prag überwiegend theoretischen Charakter, „ab 1887 konnte Willmann aber eine Verbindung zu einem Gymnasium herstellen“ und somit auch „Praktika“ durchführen (vgl. ebd.: 209 ff.).

Mit Beginn des Studienjahres 1876/77 wurde auch an der Universität Wien ein „Pädagogisches Seminar“ gegründet, das der dortige Lehrstuhlinhaber für Pädagogik, der Herbartianer Theodor Vogt, bis 1907 leitete und das gleichfalls zur pädagogisch-didaktischen Qualifizierung der Lehramtskandidaten essentiell beitragen sollte (vgl. Altenhuber 1949: 253–262). Vogt intendierte jedoch auch eine Verbesserung der schulpraktischen Ausbildung und wollte deshalb das pädagogische Universitätsseminar mit einer Übungsschule verbinden, um so die Ausbildung der Gymnasial- und Realschullehrer auf eine völlig neue Grundlage zu stellen:

„Bei dieser Lage der Dinge erscheint die Ausbildung der Lehrer in höheren Schulen der Reform bedürftig. Zu dieser Reform drängt auch der Vergleich der Ausbildung der Lehrer mit der der Ärzte. Die letzteren werden seit geraumer Zeit in eine zusammenhängende Lehre eingeführt, auf welcher jede Kunst beruht, und statt auf das Probejahr und staatliche Vorschriften medicinischer Art zu rechnen, sind Institute eingerichtet worden, welche in bezug auf das physische Wohl der Menschen als segensbringender und Fortschritt verbürgender Weg für die Ausbildung der jungen Eleven angesehen werden. Soll nun in bezug auf das geistige und moralische Wohl des Menschen derselbe, anderwärts bereits bewährte Weg eingeschlagen werden, so genügt eine bloss materiell-fachwissenschaftliche, z.B. mathematische oder philologische Ausbildung der Lehramtskandidaten, welcher die allgemeine naturwissenschaftliche Ausbildung der Mediciner entspricht, noch nicht, sondern es müssten, wie bei den letzteren Pathologie und klinische Übungen, so bei den Lehramtskandidaten eine zusammenhängende, mit den menschlichen Grundanschauungen sich auseinandersetzen pädagogische Lehre als formell wissenschaftliches Ausbildungsmittel und ferner Seminare mit Übungsschulen als die erste geregelte Einführung in die Praxis hinzutreten“ (zit. n. Graf 1990: 224 f.).

Die Realisierung von Vogts Vorhaben scheiterte allerdings, seinem Nachfolger als Leiter des Pädagogischen Seminars an der Universität Wien, Alois Höfler, gelang es jedoch, das pädagogische Begleitstudium durch „Praktika“ (Schulbesuche und Unterrichtsversuche der Studierenden) zu erweitern und dies durch eine Statutenänderung im Jahre 1909 auch rechtlich abzusichern; außerdem stieg die Zahl der Seminar-Teilnehmer unter Höflers Leitung stark an und betrug im Sommersemester 1914 bereits 150 Studierende (vgl. Altenhuber 1949: 263–282).

Mit der Berufung von Eduard Martinak zum Extraordinarius für Pädagogik an die Universität Graz im Jahre 1904 sollte schließlich auch die pädagogisch-didaktische Ausbildung der Grazer Lehramtsstudenten verbessert werden. Martinak plädierte nämlich für die Integration von Erziehungs- und Unterrichtslehre sowie Psychologie, Ethik und Logik als Pflichtfächer in die Lehramtsstudien (vgl. Martinak 1904). Im Jahre 1909 intendierte der inzwischen zum Ordinarius aufgestiegene Martinak die Gründung eines

selbständigen Pädagogischen Seminars mit angeschlossener Übungsschule an der Universität Graz (vgl. Martinak 1909). Dieses Vorhaben scheiterte jedoch, denn erst 1927 gelang ihm – wenige Jahre vor seiner Emeritierung – die Einrichtung eines Pädagogischen Seminars an der Karl-Franzens-Universität Graz – allerdings ohne angegliederte Übungsschule (vgl. Bachmann & Mikula 1996: 58).

Die Absolvierung eines pädagogischen Begleitstudiums in Form der Teilnahme an Vorlesungen und Übungen der Pädagogischen Seminare war für Lehramtsstudenten freilich nicht verbindlich vorgeschrieben. Die Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juni 1911 bestimmte jedoch, daß Kandidaten für das „Lehramt an Mittelschulen“ (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen) am Ende des fünften Studiensemesters eine „philosophisch-pädagogischen Vorprüfung“ abzulegen hatten, die sich „auf die Hauptbegriffe und Hauptsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre und ihre theoretischen Grundlagen in Psychologie und Logik sowie auf einen Überblick über die Hauptmomente der Geschichte der Pädagogik des höheren Schulwesens seit dem 16. Jahrhunderte“ bezog (RGBl. Nr. 117/1911: Artikel VII). Die Vorbereitung auf die philosophisch-pädagogische Vorprüfung konnte durch den Besuch einschlägiger Lehrveranstaltungen oder das Selbststudium der Kandidaten erfolgen. Die pädagogische Ausbildung der angehenden Mittelschullehrer umfaßte darüber hinaus die Abfassung einer schriftlichen Hausarbeit allgemeinen philosophischen, pädagogischen oder didaktischen Inhalts, eine mündliche Prüfung, welche die „Bekanntheit mit den wichtigsten grammatischen Erscheinungen der Unterrichtssprache und ihren vollkommen korrekten mündlichen Gebrauch“ nachweisen sollte (ebd.: Artikel VIII), sowie die Absolvierung des Probejahres. Die Prüfungsordnung von 1911 brachte insofern eine signifikante Verbesserung der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten, als sie neben der philosophisch-pädagogischen Vorprüfung auch den Besuch eines „pädagogischen Mittelschulseminars“ zur adäquaten schulpraktischen Ausbildung und Berufseinführung empfahl. Dieses sogenannte „erweiterte Probejahr“ inkludierte Schulbesuche im Ausmaß von 12 bis 16 Wochenstunden sowie, „sobald als möglich“, selbständige Lehrversuche des Probelehrers „wöchentlich ein- bis zweimal in Gegenwart und unter Aufsicht des einführenden Fachlehrers auf Grund einer Unterrichtsskizze“ (ebd.: Artikel XXX (7b)). Am Beginn des zweiten Semesters konnte der Kandidat mit der selbständigen Erteilung des Unterrichts in einer Klasse unter Kontrolle des betreuenden Fachlehrers und des Seminarleiters, also des Direktors jener Mittelschule, mit der das Seminar verbunden war, betraut werden. Wöchentlich fanden Besprechungen der Probelehrer mit ihren Betreuern statt, die „die spezielle Fachmethodik, die Vorbereitung der Lehrversuche und Lehrauftritte sowie der Referate, die Anleitung zur Abfassung von Stundenbildern und Präparationsskizzen, die Anlage und Benützung der Lehrmittelsammlungen u. dgl. zum Gegenstande“ hatten (ebd.: Artikel XXX (7d)). Regelmäßige Konferenzen der Kandidaten und der sie einführenden Fachlehrer unter dem Vorsitz des Seminarleiters sollten die angehenden Mittelschullehrer außerdem über „allgemeine Unterrichts- und Erziehungsfragen“, die aktuelle Verfassung der Mittelschulen, über Lehrplan, Schul- und Disziplinarordnung, Weisungen und Verordnungen des Unterrichtsministeriums sowie über neuere pädagogische Literatur informieren (vgl. ebd.: Artikel XXX (7d)). Die pädagogisch-didaktische und schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten wurde also durch die Prüfungsordnung

von 1911 wesentlich verbessert, wenn auch das pädagogische Begleitstudium durch die fehlende Integration in die Fachstudien ein mehr oder weniger isoliertes Anhängsel blieb und die schulpraktische Ausbildung weiterhin nicht den Universitäten, sondern den Mittelschulen zugeordnet bzw. überantwortet wurde.

3 Pädagogisierungsbestrebungen in der Ersten österreichischen Republik und im autoritären Ständestaat (1918–1938)

Die in Österreich vor allem in den 1920er Jahren intensiv geführte bildungspolitische Diskussion (vgl. dazu zuletzt Lechner 1995) betraf auch die pädagogische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen. Der Grazer Pädagoge und Psychologe Otto Tumlirz etwa postulierte die umfangmäßige Erweiterung des pädagogischen Begleitstudiums für Lehramtskandidaten in Ergänzung zu den Fachstudien, um nicht nur kompetente Fachwissenschaftler, sondern auch qualifizierte Pädagogen heranzubilden:

„Wenn in dem künftigen Mittelschullehrer wirklich ein echter pädagogischer Geist geweckt werden soll – die meisten sind bis heute vorzüglich durchgebildete Fachleute, aber keine Pädagogen – dann müssen Fach- und pädagogische Studien getrennt werden, muß die Theorie der Erziehung und des Unterrichts in enge Beziehung mit der Berufstätigkeit treten“ (Tumlriz 1926: 53).

Während ihres achtsemestrigen Fachstudiums sollten die Lehramtsstudenten nach Tumlriz' Vorstellungen „in jedem Semester mindestens ein vierstündiges Kolleg über die Geschichte der Philosophie, philosophische Systeme, Ethik, Logik, Psychologie, Jugendpsychologie, Geschichte und Philosophie der Erziehung sowie Prinzipien der Bildungslehre hören“ (ebd.: 53). Tumlriz plädiert hier insbesondere auch für eine umfassende philosophische Bildung der angehenden Mittelschullehrer. Nach Abschluß der Fachstudien durch eine kommissionelle wissenschaftliche Prüfung sollten sich die Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen zwei Semester lang ausschließlich der praktisch-pädagogischen Ausbildung widmen, wobei nach Tumlriz' Konzept im ersten Halbjahr Schulbesuche (Hospitationen) durchzuführen wären, während im zweiten Semester Lehrauftritte bzw. selbständige Unterrichtsführung der Lehramtsaspiranten den Einstieg in die Schulpraxis vorzubereiten hätten. Den Abschluß des Lehramtsstudiums sollte dann die Lehramtsprüfung bilden, die jedoch nach den Vorstellungen des Grazer Pädagogen und Psychologen ein rein pädagogisches, auf die Schul- und Berufspraxis ausgerichtetes Examen zu sein hätte (vgl. ebd.: 54). Tumlriz' bemerkenswerter, Fach- und Lehramtsprüfung von einander trennender Reformvorschlag blieb jedoch ohne Resonanz bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern und damit ohne praktische Konsequenz.

Wesentlich erfolgreicher war hingegen Richard Meister, der 1923 als Nachfolger Höflers zum Ordinarius für Pädagogik an die Universität Wien berufen wurde und an der Reform des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen federführend mitwirkte (vgl. Strelczyk 1967: 201–209; Wallraf 1986: 226–229). Meister, „von dem während der Zwischenkriegszeit die stärkste pädagogische Wirkung auf das österreichische Bildungswesen ausging“ (Engelbrecht 1988: 52), unterbreitete 1923 konkrete „Vorschläge und Anregungen zu einer Neugestaltung der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer“ (vgl. Meister 1923). Sein erklärtes Ziel war dabei die Pädagogisierung

des Lehramtsstudiums, also die Intensivierung der pädagogisch-theoretischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt. Diese sollte nach Meisters Konzept „drei Hauptgebiete“ umfassen, nämlich die „philosophischen Voraussetzungswissenschaften“ (Ethik, Logik und Erkenntnistheorie, Allgemeine und Pädagogische Psychologie sowie Geschichte der Philosophie), die „allgemeine Theorie der Pädagogik“ (Geschichte der Pädagogik, allgemeine Theorie der Erziehung und des Unterrichts sowie Schulorganisation) und schließlich die „Besondere Unterrichtslehre“, die Didaktik und Methodik der gewählten Unterrichtsfächer (vgl. ebd.: 3 f.). Als Minimalanforderungen an die Studierenden nennt der Wiener Pädagogikprofessor in diesem Zusammenhang die Absolvierung von „zwei Hauptvorlesungen aus Philosophie, darunter eine über Psychologie“, weiters von zwei Hauptvorlesungen aus Pädagogik (und zwar „allgemeine Theorie der Erziehung und des Unterrichts“ und „Geschichte der Pädagogik“) sowie von Lehrveranstaltungen über „Besondere Unterrichtslehre“ (ebd.: 5). Die pädagogische Prüfung der Lehramtskandidaten wollte Meister – im Gegensatz zur Prüfungsordnung von 1911 – nicht als Vorprüfung, die nach dem fünften oder sechsten Studiensemester abgelegt werden konnte, sondern erst „nach Ablegung der fachwissenschaftlichen Lehramtsprüfung“ ansetzen (ebd.: 7). Als wesentliche Ergänzung der pädagogisch-theoretischen Ausbildung der angehenden Mittelschullehrer betrachtete Meister die „praktische Anschauung“ in Form von „Lehrbesuchen“ in den Schulen, wobei diese nicht erst im Rahmen des Probejahres, sondern schon während des Fachstudiums stattfinden sollten (vgl. ebd.: 6 ff.).

Meisters Vorschläge zur Neugestaltung der pädagogischen Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen wurden großteils realisiert. So mußten etwa auf Initiative Meisters die Lehramtsstudenten in Wien, Graz und Innsbruck ab dem Studienjahr 1924/25 Pflichtvorlesungen über Fachdidaktik („Besondere Unterrichtslehre“) besuchen und kolloquieren (vgl. Wallraf 1986: 227). Auch die 1928 erlassene neue „Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen“ weist markante Parallelen und Affinitäten zu Meisters Reformvorschlag von 1923 auf und wurde offensichtlich vom Wiener Pädagogikprofessor redigiert (vgl. ebd.: 227). In der Prüfungsordnung von 1928 scheint allerdings die Philosophie als Pflichtfach für Lehramtskandidaten nicht auf, wohl aber die Psychologie („Psychologie und Jugendkunde“). Die pädagogisch-theoretische Ausbildung der angehenden Mittelschullehrer wurde hingegen – der Konzeption Meisters entsprechend – quantitativ und qualitativ erheblich erweitert: Sie umfaßte nunmehr Vorlesungen aus theoretischer und praktischer Pädagogik, aus der Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen und deutschen Bildungswesens sowie die schon seit 1924 verbindlich vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen aus „Besonderer Unterrichtslehre“ (vgl. Prüfungsvorschrift 1928). Neben der wissenschaftlichen Lehramtsprüfung in den gewählten Fächern mußten die Anwärter auf das Mittelschullehramt sich einer zweiteiligen pädagogischen Prüfung in den Fächern „Allgemeine Pädagogik“ und „Psychologie und Jugendkunde“ unterziehen (ebd.). Die „pädagogische Prüfung“ wurde damit zu einem vollwertigen Teil der eigentlichen Lehramtsprüfung aufgewertet. Den Abschluß der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten bildete das Schul- und Unterrichtspraktikum, das durch den Besuch eines „pädagogischen Mittelschulseminars“ (was allerdings nur in den Universitätsstädten Wien, Graz und Innsbruck möglich war) oder in Form des „einfachen Probejahres“, wie dies schon die Prüfungs-

ordnung von 1911 vorgesehen hatte (vgl. RGBL. Nr. 117/1911: Artikel XXXI), absolviert werden konnte. Die schulpraktische Ausbildung der angehenden Mittelschullehrer blieb also weiterhin Angelegenheit der Schulverwaltung resp. der jeweiligen Mittelschule.

Auch in den 1930er Jahren blieb Richard Meister – ungeachtet des politischen Umbruchs 1933/34, der die Umwandlung der demokratischen Republik Österreich in einen autoritären Bundesstaat mit ständestaatlicher Verfassung zur Konsequenz hatte – der einflußreichste Berater der Regierung bzw. des Unterrichtsministeriums in Sachen Schulreform und Lehrerbildung. So war er auch der Redakteur der Lehramtsprüfungsordnung von 1936, die in die umfassende „Prüfungsordnung für das Lehramt an Mittelschulen“ von 1937 (vgl. BGBl. Nr. 271/1937) integriert wurde, die mit dem Studienjahr 1937/38 in Kraft trat, nach 1945 weiterhin die legistische Basis des Lehramtsstudiums bildete und erst in den 1970er Jahren schrittweise aufgehoben wurde. Die Prüfungsordnung von 1937, für deren Ausarbeitung Meister vom damaligen Unterrichtsminister Hans Pernter ein Dankeschreiben erhielt (vgl. Wallraf 1986: 228), war ein erster Schritt in Richtung einer Studienordnung, was auch aus der offiziellen Bezeichnung („Verordnung des Bundesministers für Unterricht über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen“) abzuleiten ist. Sie brachte insbesondere eine Neuordnung des pädagogischen Begleitstudiums durch Einführung einer „Vorprüfung“ am Ende des ersten Studienabschnittes. Dabei mußten die Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen den Besuch einer „mindestens dreistündigen Vorlesung aus dem Gebiete der allgemeinen Theorie und der Geschichte der Pädagogik“ und von „zwei mindestens je dreistündigen Vorlesungen aus Philosophie, darunter eine aus dem Gebiete der Psychologie (unter Berücksichtigung der jugendkundlichen Probleme)“ nachweisen sowie Kolloquiumszeugnisse über fachdidaktische Lehrveranstaltungen („Vorlesungen über die besondere Unterrichtslehre“) und über „hygienische Pädagogik“ („eine Vorlesung über körperliche Erziehung und Schulhygiene“) vorlegen (BGBl. Nr. 271/1937: § 5 (1)). Auf Grund der eingereichten Nachweise wurde den Studierenden vom Direktor der Prüfungskommission ein „Zeugnis über die für eine bestimmte Fachgruppe abgelegte Vorprüfung“ ausgestellt (ebd.: § 4 (3)), das die Voraussetzung für den Eintritt in den zweiten Studienabschnitt darstellte.

Das Lehramtsstudium wurde mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen. Diese umfaßte gemäß Prüfungsordnung von 1937 vier Teile: die schriftlichen „Hausarbeiten“ in den gewählten Fächern, die „Klausurarbeiten“, bei denen ermittelt werden sollte, „wie weit der Anwärter in seinem Studienkreise auch ohne Hilfsmittel ein sicheres Wissen besitzt“, die „mündliche Prüfung aus den gewählten Fächern“ und die „pädagogische Prüfung“ (ebd.: § 8 (1)). Letztere sollte von den „Fachprüfern für Pädagogik und für Psychologie“ abgenommen werden und immerhin eine Stunde dauern, wobei die Anforderungen in den gegenüber der Prüfungsvorschrift von 1928 unverändert gebliebenen Prüfungsfächern „Allgemeine Pädagogik“ sowie „Psychologie und Jugendkunde“ klar definiert wurden:

„1. Allgemeine Pädagogik: Geschichte der Erziehung und der Erziehungswissenschaft; Grundbegriffe und Hauptprobleme der Theorie der Erziehung und des Unterrichtes; Einsicht in die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die praktische Erziehungs- und Unterrichtsarbeit; Aufbau des Bildungswesens Österreichs und des Deutschen Reiches im Umriß; 2. Psychologie und Jugendkunde: Gründliche Kenntnis der allgemeinen Psychologie sowie der Psychologie des Kindes und der Jugendlichen; Einsicht in die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die

praktische Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, insbesondere auch für die Erfassung der Persönlichkeit des Schülers“ (ebd.: § 6 (a)).

Das pädagogische Begleitstudium war somit von Meister abermals erweitert und zu einem integrierenden Bestandteil des Lehramtsstudiums überhaupt ausgebaut worden. Die schulpraktische Ausbildung blieb hingegen unverändert, sieht man davon ab, daß der Besuch eines „pädagogischen Mittelschulseminars“ in der Prüfungsordnung von 1937 nicht mehr vorgesehen war. Die Absolvierung des einjährigen „Probendienstes“ nach bestandener Lehramtsprüfung zur „Einführung in das praktische Lehramt an Mittelschulen“, in dessen Rahmen der angehende Mittelschullehrer auch „seine Eignung für den Lehrberuf zu erweisen“ hatte (ebd.: § 20 (1)), bildete weiterhin die notwendige Voraussetzung zur Bewerbung um eine Lehrerstelle an einer höheren Schule. In summa betrachtet, kann jedoch ein signifikanter, primär von Richard Meister initiiertes Pädagogisierungsschub in der universitären Lehrerbildung Österreichs in der Zwischenkriegszeit konstatiert werden.

4. Von der Prüfungsordnung zur Studienordnung: die Neugestaltung des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen als Konsequenz der Hochschul- und Studienreform der sechziger und siebziger Jahre

Die Prüfungsordnung von 1937 wurde 1945 wieder in Kraft gesetzt und regelte die fachwissenschaftliche und pädagogisch-schulpraktische Ausbildung der Lehramtsstudenten bis in die späten 1970er Jahre. Der auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch aktive Wiener Pädagogikprofessor Richard Meister hatte allerdings schon 1950 an einer Reform der Prüfungsordnung für das Lehramt an Mittelschulen mitgearbeitet (vgl. Wallraf 1986: 243), die jedoch nicht realisiert wurde. Zwei Jahre vor seinem Tod hat Meister dann noch auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Bekanntschaft der Studierenden mit der Schul- und Unterrichtswirklichkeit hingewiesen. Ihre Eignung für den Lehrberuf sollten die Kandidaten schon auf Grund von „Probelehrstunden“ in den ersten Studiensemestern überprüfen können und dadurch überhaupt die „Erfordernisse des Lehramtes frühzeitig genauer kennen lernen“ (Meister 1962: 175 f.). Außerdem schlug er vor, das Lehramtsstudium um ein neuntes, pädagogisches Semester zu verlängern, in dem die Studierenden ausschließlich universitäre Lehrveranstaltungen über „praktische Pädagogik des Mittelschulwesens, Besondere Unterrichtslehre der gewählten Fächer, Schulhygiene“ sowie einen Rhetorik-Kurs besuchen sollten, ergänzt durch kontinuierliche Unterrichtsbesuche und Lehrauftritte an den höheren Schulen; das abschließende Probejahr schließlich hätte die „Einführung in das praktische Lehramt“ zu vollenden (ebd.: 176 ff.). Mit den Forderungen, die schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten schon während des Studiums zu beginnen sowie nach Verlängerung der Lehramtsstudien um ein, ganz der Pädagogik gewidmetes Semester hat Meister bereits inhaltliche Schwerpunkte der Diskussion über eine grundlegende Neugestaltung der universitären Lehrerbildung in Österreich in den 1970er Jahren angesprochen.

Der Weg für eine umfassende Reform der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts nur geringfügig modifizierten wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Berufs-

vorbildung der Lehrer an allgemeinbildenden höheren Schulen (der Begriff „Mittelschule“ wurde mit dem Schulgesetzwerk 1962 endgültig sistiert) wurde durch das „Allgemeine Hochschul-Studiengesetz“ von 1966 gebnet. Dieses sah nämlich vor, die erforderliche Neuordnung aller Universitätsstudien, also auch der Lehramtsstudien, jeweils „den Erfordernissen der wissenschaftlichen Berufsvorbildung und Fortbildung in stetem Zusammenhang mit den Fortschritten der Wissenschaft anzupassen“ (BGBl. Nr. 177/1966: § 3 (3)). Die auf der Basis des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes von 1966 in den folgenden Jahren ausgearbeiteten Vorschriften für die einzelnen Studienrichtungen sahen für den hier interessierenden Bereich der Lehramtsstudien insgesamt 44 verschiedene Studienrichtungen vor, die durch das „Bundesgesetz vom 30. Juni 1971 über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen“ geregelt wurden (vgl. BGBl. Nr. 326/1971: § 2 (3)). Dieses brachte auch für die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen die Zweistufigkeit des Universitätsstudiums (vgl. ebd.: § 5 (1)), wobei die Lehramtsstudien als erste Studienstufe nunmehr als „spezifische Varianten der Diplomstudien, bei denen der berufsbildende Charakter allgemein im Vordergrund steht“ (Seel 1985: 563), angesehen wurden. Die bisherige Lehramtsprüfung vor einer vom Unterrichtsministerium bestellten Prüfungskommission wurde durch eine Diplomprüfung gemäß den Bestimmungen des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes ersetzt (vgl. BGBl. Nr. 177/1966: § 23 (7)). In die wissenschaftliche Forschung im engeren Sinne sollte hingegen erst die zweite Studienstufe, das Doktoratsstudium als postgraduales Studium, einführen. Damit waren die legislativen Grundlagen für eine Theorie und Praxis miteinander verbindende universitäre Lehrerbildung in Österreich geschaffen worden. Der Fachdidaktik wurde dabei ein hoher Stellenwert eingeräumt: „Die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten ist im zweiten Studienabschnitt vorzusehen. Sie hat die allgemeine pädagogische Ausbildung und die fachdidaktische Ausbildung einschließlich der schulpraktischen Ausbildung zu umfassen. In der gesamten schulpraktischen Ausbildung sind die Erfordernisse der Fachdidaktik zu berücksichtigen“ (BGBl. Nr. 326/1971: § 10 (3)). Im neuen, neunsemestrigen Diplomstudium „Lehramt an höheren Schulen“ sollte also das Modell einer einphasigen, pädagogisch-theoretische und schulpraktische Ausbildung in einem Studiengang integrierenden Lehrerausbildung realisiert werden (vgl. Seel 1979: 577).

Die Kritik an den traditionellen universitären Lehramtsstudien, wie sie in Österreich 1849 eingerichtet worden waren, hatte sich ja gerade an der fehlenden Verbindung von Theorie und Praxis entzündet: „Die Universitätsstudien (Pflichtvorlesungen aus Pädagogik und Pädagogischer Psychologie) wurden durch eine theoretische Prüfung abgeschlossen, die pädagogisch-praktische Ausbildung erfolgte im anschließenden ‚Probejahr‘ im Sinne einer ‚Meisterlehre‘“ (Scheipl & Seel 1988: 172, Anm. 23). Dieses Modell wurde von manchen Pädagogen als „steinzeitlich“ abqualifiziert und darüber hinaus moniert, „daß in Österreich seit 1937 keine qualitative Reform der Lehrerausbildung stattgefunden hat, die die Qualifikation der LehrerInnen vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Anforderungen zu restrukturieren versucht hätte“ (Kroath 1993: 151). Im Mittelpunkt der öffentlichen Kritik an der Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen stand primär deren pädagogisch-didaktische Vorbildung, während deren fachwissenschaftliche Qualifikation in der Regel kaum in Frage gestellt wurde (vgl. Altrichter 1981: 199). Die dringend notwendig gewordene Reform der Lehramtsstudien

konnte somit nur in Richtung einer quantitativen Erweiterung und qualitativen Verbesserung der pädagogisch-theoretischen und schulpraktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten gehen, wobei auf die Integration theoretischer und (schul-)praktischer Komponenten im Rahmen des pädagogischen Begleitstudiums für Lehramtsstudenten, das wiederum nicht isoliert neben die fachwissenschaftliche Ausbildung gestellt werden sollte, zu achten war. Primäres Ziel war dabei die Aufwertung der pädagogisch-professionellen Ausbildung und deren sinnvolle Integration in die Lehramtsstudien.

Obwohl die Neuordnung der Lehramtsstudien von allen Experten als dringlich eingestuft worden war, dauerte es fast sechs Jahre, bis das pädagogische Begleitstudium für Lehramtskandidaten auf der Basis des Gesetzes über geistes- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen tatsächlich reorganisiert wurde. Denn erst am 31. März 1977 wurde nach mehrjährigen Verhandlungen und Diskussionen (vgl. Engelbrecht 1988: 526) vom Wissenschaftsministerium die „Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten“ (vgl. BGBl. Nr. 170/1977) erlassen. Diese sah für das pädagogische Begleitstudium insgesamt 24 bis 30 Semesterwochenstunden vor, die auf drei Bereiche, und zwar die „allgemeine pädagogische Ausbildung“ (10 Stunden), die „fachdidaktische Ausbildung“ (je nach Studienrichtung 6 bis 12 Stunden) und die „schulpraktische Ausbildung (8 Stunden) verteilt wurden (vgl. ebd.: § 3 (1)). Die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten sollte gemäß Studienordnung „gleichermaßen den wissenschaftlichen Grundlagen und den pädagogisch-praktischen Erfordernissen der Berufsvorbildung“ dienen (ebd.: § 2 (2)), was in den dafür vorgesehenen 10 Semesterwochenstunden allerdings wohl kaum zu leisten sein dürfte. Inhaltliche Schwerpunkte könnten dabei nach Auffassung kompetenter Fachleute insbesondere die „Darstellung der Schule als Institution in ihrem gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang als Handlungsfeld des Lehrers“, weiters die (entwicklungs-)psychologischen Grundlagen des Lehrens und Lernens sowie die „Erarbeitung edukativer, curricularer, didaktischer, methodischer und kommunikativer Fähigkeiten“ sein (Seel 1985: 564). Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Curriculumtheorie sowie Entwicklungspsychologie stehen somit im Mittelpunkt der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für Lehramtskandidaten, während die bis zur Reform von 1977 verbindlich vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen aus Philosophie nicht mehr im Kanon der Pflichtfächer aufscheinen.

Das Kernstück der Neuordnung von 1977 stellt jedoch die grundlegend reformierte schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten dar. Sie wurde in die fachdidaktische und allgemeine pädagogische Ausbildung integriert, worin Experten „das größte Potential für Veränderungen der Lehrerbildung auf Hochschulebene“ sahen (Posch 1979: 261). Die schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten umfaßt gemäß Studienordnung „schulpraktische Lehrveranstaltungen im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung der gewählten Studienrichtungen“ und ein „Schulpraktikum“, das den Lehramtsstudenten Gelegenheit bieten sollte, „das österreichische Schulwesen und die Schulwirklichkeit an höheren Schulen [zu] erkunden“, indem sie „selbst den Unterricht beobachten, analysieren, vorbereiten und erteilen“; das Schulpraktikum hat darüber hinaus den Studierenden die Möglichkeiten einzuräumen, „ihre pädagogische Eignung selbst zu überprüfen“ und damit gegebenenfalls auch ihre Studienwahl zu überdenken (BGBl. Nr. 170/1977: § 2 (4) und (5)). Letztere Aufgabendefinition des Schulpraktikums war wohl

auch dafür ausschlaggebend, daß die schulpraktische Ausbildung nun nicht mehr erst nach Abschluß der Fachstudien begann, sondern vielmehr bereits „im ersten Semester des zweiten Studienabschnittes begonnen und bis zum Ende des zweiten Semesters des zweiten Studienabschnittes abgeschlossen werden kann“ (ebd.: § 4 (4)). Mit dieser Situierung des Schulpraktikums an den Beginn des zweiten Studienabschnittes sollte auch die bessere Integration der schulpraktischen Ausbildung in die Lehramtsstudien gewährleistet und damit überhaupt eine der wesentlichsten Zielsetzungen bei der Reform des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen realisiert werden.

Eine der meistdiskutiertesten Fragen, die im Zuge der Reorganisation der universitären Lehrerbildung in Österreich in den 1970er Jahren geklärt werden mußte, war die der Dauer des Schulpraktikums. In der Studienordnung von 1977 wurde diese schließlich mit zwölf Wochen, gegliedert in eine „Einführungsphase in der Dauer von vier Wochen (30 Stunden) und eine Übungsphase in der Dauer von acht Wochen (90 Stunden)“, festgelegt (ebd.: § 5 (2)). Dabei sollte die Einführungsphase in enger Verkoppelung mit Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung die Studierenden „in die Unterrichtspraxis nach Möglichkeit auch unter Einsatz audiovisueller Mittel“ einführen, wobei „auch Unterrichtsbesuche an Schulen durchzuführen sind“ (ebd.: § 5 (3)). Die Leitung der Einführungsphase obliegt qualifizierten Universitätslehrern (in der Regel Erziehungswissenschaftlern mit schulpraktischer Erfahrung) unter Mitwirkung derjenigen Lehrer an höheren Schulen, die dann die Studierenden in der Übungsphase des Schulpraktikums betreuen werden. Primäre Aufgabe der Übungsphase, die gemäß Studienordnung „durch Lehrveranstaltungen der fachdidaktischen Ausbildung“ vorbereitet werden sollte (ebd.: § 5 (4)), ist die Beobachtung, Analyse, Planung und selbständige Durchführung von Unterrichtseinheiten sowie deren nachträgliche Reflexion und Besprechung mit dem Ziel, pädagogische und didaktische Handlungskompetenz zu erwerben. Betreut und beraten werden die Studierenden während der Übungsphase in Kleingruppen (maximal vier Kandidaten) von dafür qualifizierten, definitiv gestellten Lehrern an höheren Schulen, die für diese Tätigkeit als externe Lehrbeauftragte der Universitäten („Universitätslektoren“) vom Wissenschaftsministerium bezahlt werden (vgl. ebd.: § 7 (2) und (3)). Mit der Neuordnung von 1977 fiel somit auch die schulpraktische Ausbildung der Lehramtskandidaten, für die bisher die höheren Schulen zuständig waren, in die Kompetenz der Universitäten, womit der Weg zu einer modernen, Theorie und Praxis miteinander verbindenden universitären Lehrerbildung in enger Kooperation von Schule und Hochschule (vgl. Kroath & Schratz 1981) geebnet wurde.

Der fachdidaktischen Ausbildung der Lehramtsstudenten wurde in der Studienordnung von 1977 ein besonderer Stellenwert beigemessen. Sie sollte sich „im besonderen den Fragen der Vermittlung des fachlichen Wissensstoffes der gewählten Studienrichtungen als Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen, ihrer Veranschaulichung und Erprobung“ widmen (BGBl. Nr. 170/1977: § 2 (3)). Die Lehrveranstaltungen aus Fachdidaktik im Ausmaß von insgesamt 6 bis 12 Semesterwochenstunden sollten einerseits das Schulpraktikum vorbereiten und begleiten, andererseits aber auch der kritischen Reflexion der in der Übungsphase von den Studierenden gewonnenen Erfahrungen dienen: „In den Seminaren aus Fachdidaktik ist auch auf die Ergebnisse des absolvierten Schulpraktikums Bezug zu nehmen“ (ebd.: § 5 (2)). Als Lehrbeauftragte für

Fachdidaktik, die institutionell den zugehörigen Fachwissenschaften bzw. Universitätsinstituten zugeordnet ist, sollten sowohl geeignete Universitätslehrer als auch einschlägig qualifizierte Lehrer an höheren Schulen herangezogen werden, wobei für beide eine Doppelqualifikation unerlässlich erscheint: „Sie müssen über eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung genauso wie über eine Lehrerausbildung und ausreichend Schulpraxis verfügen“ (Seel 1985: 565). In der Praxis ist diese Doppelqualifikation freilich selten zu finden, zumal Fachdidaktiker von den Fachwissenschaftlern zumeist wenig geschätzt und unterstützt werden und außerdem kaum Karrieremöglichkeiten haben (so gibt es etwa keine ordentlichen Universitätsprofessuren für Fachdidaktik), was zu Problemen bei der Auswahl der Lehrbeauftragten für Fachdidaktik führte (vgl. Posch 1983: 29; siehe auch Mayr 1988). Auf die Kooperation mit den Fachwissenschaftlern sind die Fachdidaktiker jedoch insbesondere bei der Planung und Durchführung fachdidaktischer Seminare angewiesen, was meist nur in Einzelfällen realisiert werden konnte (vgl. etwa Thonhauser 1979).

Die in der Studienordnung von 1977 indirekt durchgeführte „Reduzierung von Fachdidaktik auf die Frage, wie Inhalte, die die Fachwissenschaft bereitstellt, in der Schule vermittelt werden“, wurde von mehreren Pädagogen kritisiert und überhaupt die Gefahr eines ineffizienten und kontraproduktiven, weil „unverbundenen Nebeneinander(s) von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Ausbildungsprogramm der Lehrer“ aufgezeigt (Thonhauser 1981: 236 f.). Fachdidaktik sollte nämlich nach Ansicht der Schulpädagogen keinesfalls auf eine „Technologie der Fachwissenschaft“, die primär Faktenwissen und einseitig kognitives Lernen fördert, die Lebensqualität von Lehrern und Schülern jedoch beeinträchtigt, eingeschränkt, sondern vielmehr zu einer „Berufswissenschaft für Lehrer“ ausgebaut werden (vgl. Posch 1983). Dazu wäre es freilich notwendig, daß die traditionell gering geschätzte Fachdidaktik ihr Image aufwertet, indem sie sich in institutioneller Hinsicht von der Fachwissenschaft emanzipiert und schwerpunktmäßig „mit der didaktischen Situation im Fach unter der Perspektive des allgemeinen Ziels der österreichischen Schule“ beschäftigt (ebd.: 30); außerdem hätte sie angesichts der in allen Fachwissenschaften zu konstatierenden Wissensexplosion ihre Modellbildung voranzutreiben (vgl. etwa Heintel 1978). Diese wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen bezüglich Fachdidaktik fehlten in Österreich beim Inkrafttreten der Studienordnung für das pädagogische Begleitstudium für Lehrer an höheren Schulen im Jahre 1977 jedoch noch weitgehend. In der Zwischenzeit konnte dieses Defizit allerdings abgebaut werden (vgl. etwa Krainer & Stern 1998).

Die Neuordnung von 1977 brachte einen markanten Pädagogisierungsschub für die Lehramtsstudien. Das pädagogische Begleitstudium wurde erstmals „zu einem die fachlichen Lehramtsdiplomstudien begleitenden eigenen Studienbereich, quasi zu einer dritten Studienrichtung mit eigener Studienordnung, durch welche die kombinierten Fachstudien zu ergänzen sind“ (Seel 1985: 564). Dieser Sachverhalt wurde auch durch die Bestimmung unterstrichen, daß für das pädagogische Begleitstudium nunmehr eigene Studienkommissionen an den österreichischen Universitäten eingerichtet wurden, die die konkreten Studienpläne für die allgemeine pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudenten und das Schulpraktikum auszuarbeiten und dem Wissenschaftsministerium zur Approbation vorzulegen hatten; die fachdidaktische Ausbildung „einschließlich der damit verbundenen schulpraktischen Lehrveranstaltungen“ sollten hingegen in den

Studienplänen der einzelnen Lehramtsfächer geregelt werden (vgl. BGBl. Nr. 170/1977: § 4 (1)). Die Studienpläne für die allgemeine pädagogische Ausbildung und das Schulpraktikum wurden von den österreichischen Universitäten zu unterschiedlichen Zeitpunkten erlassen: in Graz und Klagenfurt bereits 1981, in Innsbruck und Salzburg 1983, in Linz und Wien jedoch erst 1984 (vgl. Seel 1990: 166). Die generelle Einführung des neuen, einphasigen Lehrerausbildungsmodells und damit der Theorie und Praxis miteinander verbindenden universitären Lehrerbildung erfolgte somit erst Mitte der 1980er Jahre. Dabei erwies sich insbesondere die zeitlich sehr früh (Ende des fünften Studiensemesters) angesetzte Übungsphase des Schulpraktikums als unzureichend. Experten kritisierten vor allem die viel zu geringe Dauer, die angesichts der Gruppengröße (vier Studierende bilden eine Praktikumsgruppe) keine ausreichende Zahl selbständiger Lehrversuche zuläßt und auch kein intensives Lehrverhaltenstraining ermöglicht:

„Die Übungsphase wird daher nur eine intensive Begegnung mit der realen schulischen und unterrichtlichen Situation erlauben und damit Erfahrungen ermöglichen, die u.a. berufsorientierende Wirkung haben können, der Trainingseffekt wird hingegen gering bleiben“ (Seel 1985: 564).

Auf Grund dieser Kritik und des Umstandes, daß das seit 1849 bestehende Probejahr in ein „Einführungsjahr“ umgewandelt werden sollte, dessen Absolvierung allerdings keine Anstellungsvoraussetzung mehr darstellt (vgl. Posch 1979: 260), wurde im Jahre 1988 das einjährige „Unterrichtspraktikum“ als jüngste Innovation in der Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen eingerichtet. Diese „zweite Phase der Lehrerbildung“ (Scheipl & Seel 1988: 172, Anm. 23) hat der Berufseinführung für Absolventen der Lehramtsstudien zu dienen und umfaßt „1. die Einführung in das praktische Lehramt an der Schule und 2. die Teilnahme am Lehrgang des Pädagogischen Instituts“ (BGBl. Nr. 145/1988: § 5 (1)). Der Unterrichtspraktikant wird einem Betreuungslehrer, der zur Vorbereitung auf diese Aufgabe einen eigenen Ausbildungslehrgang an einem Pädagogischen Institut des Bundes, das es als Einrichtung der Lehrerfortbildung in allen Landeshauptstädten Österreichs gibt, absolviert haben muß (vgl. ebd.: § 25 (2)), zugeordnet und mit der selbständigen Führung einer Klasse „in jedem Unterrichtsbereich, für den er das Lehramtsstudium abgeschlossen hat“, betraut (ebd.: § 7 (1)). Darüber hinaus ist er zur Unterrichtsbeobachtung in den Klassen seines Betreuungslehrers sowie zur Vertretung „vorübergehend abwesender Lehrer seiner Unterrichtsbereiche“ in einem Unterrichtsgegenstand verpflichtet (ebd.: § 9). Außerdem hat der Unterrichtspraktikant „Lehrgänge zur konkreten Einführung in die praktische Unterrichtstätigkeit und zur theoretischen und praktischen Begleitung der Unterrichtspraxis“ am Pädagogischen Institut zu besuchen (ebd.: § 11 (1)). Inhaltlich werden in diesem Lehrgang, der einen Umfang von rund 140 Stunden hat, Themen wie „Schulrecht, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Erziehungsaufgaben des Lehrers“ behandelt (Leitner 1988: 55), weshalb eine Kooperation zwischen den Pädagogischen Instituten und einschlägigen Universitätsinstituten sinnvoll und notwendig erscheint. Für seine Tätigkeit erhält der Unterrichtspraktikant ein Gehalt in der Höhe einer halben Lehrverpflichtung, wobei durch das Unterrichtspraktikum „kein Dienstverhältnis, sondern ein Ausbildungsverhältnis begründet“ wird (BGBl. Nr. 145/1988: § 1 (3)) – in Zeiten zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit von Bedeutung. Über das Unterrichtspraktikum erhält der Junglehrer von seinem Betreuer ein Zeugnis, in dem „die Leistungen des Unterrichtspraktikanten am

Praxisplatz“ beschrieben werden; die erfolgreiche Teilnahme am Lehrgang des Pädagogischen Instituts wird vom zuständigen Abteilungsleiter bestätigt (vgl. ebd.: § 24 (1) und (2)). Beide Zeugnisse sind wichtige Dokumente bei der Bewerbung um eine Lehrerstelle, obwohl die Beurteilungspraxis des Unterrichtspraktikums „vielfach als höchst problematisch angesehen wird“ (Gruber 1990: 94). Mit dem „Unterrichtspraktikumsgesetz“ von 1988 erfuhr die Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen jedenfalls eine wichtige Ergänzung um eine zweite, schulpraktisch und berufseinführend ausgerichtete Phase. Ein gravierendes Defizit der Reform von 1977, nämlich die kurze Dauer der Übungsphase im Rahmen des Schulpraktikums resp. dessen Situierung in der Mitte der Ausbildung konnte damit beseitigt werden.

5 Ausblick: universitäre Lehrerbildung in Österreich an der Wende zum 21. Jahrhundert

Trotz der konstatierten Fortschritte erscheint insbesondere das Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrerbildung Österreichs noch nicht zufriedenstellend gelöst. Dies läßt sich auch aus einem Vergleich des österreichischen Modells mit Konzepten der Sekundarschullehrerbildung in anderen europäischen Ländern ableiten, in denen die Ausbildungsgänge in jüngster Zeit durchweg „verlängert, stärker professionalisiert und mit der Schulpraxis verknüpft wurden“ (Gruber 1990: 83). Deshalb sind in den 1990er Jahren auch in Österreich die Rufe nach einer Verlängerung resp. stundenmäßigen Erweiterung der schulpraktisch-pädagogischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt – nicht zuletzt auf Grund des fortschreitenden Wandels im „sozialen System Schule“ und des damit verbundenen geänderten Anforderungsprofils für Lehrer an höheren Schulen (vgl. Ecker 1990) – wieder lauter geworden. Manche Experten plädieren sogar dafür, das Schulpraktikum „zum Kern des Lehramtsstudiums zu machen“, in quantitativer Hinsicht „von derzeit ca. 10% auf mindestens 30% der Gesamtstundenzahl“ aufzuwerten und „über den gesamten Ausbildungszeitraum“ auszuweiten, so daß stärker als bisher „abwechselnde Phasen von schulpraktischer Erfahrung und theoretischer Aufarbeitung“ realisiert werden könnten (Kroath 1993: 155). Die quantitative Erweiterung der schulpraktisch-pädagogischen Ausbildung der Lehramtsstudenten könnte freilich nur auf Kosten der fachwissenschaftlichen Studien erfolgen, was bei den Fachvertretern gewiß auf massive Kritik bzw. Ablehnung stoßen würde, zumal diese bereits im Rahmen der Diskussion über die Neugestaltung des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen in den 1970er Jahren „gegen eine zu intensive Verbindung von fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Ausbildung im Lehramtsstudium“ votiert hatten (Leitner 1988: 51). Realistischer erscheinen deshalb Bestrebungen, die pädagogisch-schulpraktische Ausbildung nur geringfügig, und zwar um vier Semesterwochenstunden, zu verlängern und diese bereits in der Studieneingangsphase „zur Berufsorientierung und Selbstüberprüfung der Studienentscheidung“ anzusetzen, wofür es an den Universitäten Graz, Innsbruck und Salzburg „bereits Konzepte mit positiven Erfahrungen“ gibt (Kroath 1998: 253). Einer falschen Studienwahl sowie unrealistischen Berufsvorstellungen könnte dadurch wirksam vorgebeugt werden, was zweifellos einen Rückgang der Zahl der Lehramtsstudenten zur Folge hätte, die jedoch auf Grund der Situation am Arbeitsmarkt (drastische Zunahme der Zahl arbeitsloser

Lehrer für höhere Schulen in Österreich in den 1990er Jahren) durchaus wünschenswert wäre.

Für die Zukunft der universitären Lehrerbildung in Österreich könnte insbesondere die Vollakademisierung des Lehrerberufs, wie sie in fast allen europäischen Ländern schon Realität ist, immense Bedeutung erlangen. Die Forderung nach einer hochschulmäßigen Ausbildung aller Lehrer – auch jener für die Pflichtschulen (Volks-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen) – ist in Österreich zwar schon in den 1920er Jahren erhoben worden (so hatte etwa Otto Tumlirz (1926: 5) den Standpunkt vertreten, „daß die Berufsbildung der gesamten Lehrerschaft Aufgabe der Universität sei“, sie gewinnt jedoch angesichts der fortschreitenden Integration der Sekundarstufe I (Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule) zunehmend an Aktualität. Mittelfristig erscheint deshalb die Realisierung eines gänzlich neuen, von den Prinzipien der Akademisierung und Durchlässigkeit geleiteten tertiären Ausbildungssystems für Lehrkräfte nicht mehr bloße Utopie. Dieses sollte auf einem dreijährigen Grundstudium an einer Universität bzw. einer Fachhochschule aufbauen und „zum Lehramt für Kindergarten, Volksschule und Sekundarstufe I“ qualifizieren; ein zweijähriges Magisterstudium an einer Universität oder Fachhochschule könnte dann im Anschluß an das Grundstudium der Vorbereitung „für das Lehramt der Sekundarstufe II oder für gehobene Positionen im Bildungswesen“ (Schulleiter, Schulaufsicht etc.) dienen, während ein zweijähriges universitäres Doktoratsstudium für die Heranbildung von Experten im „Forschungs-, Entwicklungs- und Ausbildungsbereich“ vorgesehen ist (Kroath 1998: 268). Reformbedarf auf dem Gebiet der Lehramtsstudien ist in Österreich jedenfalls gegeben, wobei kurzfristig die schrittweise Verbesserung der universitären Lehrerbildung wie die „Neugestaltung der Studieneingangsphase mit verpflichtender, frühzeitiger Praxiserfahrung als Kern einer berufsorientierten Ausbildung“, die Einrichtung eigener Universitätsinstitute für Lehrerbildung sowie eine „Statusaufwertung und bessere Integration der Fachdidaktik durch die Schaffung von Professorenstellen in den lehrerbildenden Fachinstituten“ (ebd.: 269) in Angriff genommen werden sollten. Die gegenwärtig intensiv geführte Diskussion über einen Ausbau der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Fachhochschulen (vgl. Zehetner 1994: 134 ff.) könnte schließlich den entscheidenden Impuls zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen als Stätten der wissenschaftlich-pädagogischen Berufsvorbildung für Lehrer aller Schultypen und -stufen geben. Gustav Adolf Lindners weitblickendes Konzept einer „Hochschule der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst“ von 1874 würde somit – entsprechend modifiziert und den wissenschaftlichen, sozio-ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen des 21. Jahrhunderts angepaßt – endlich umgesetzt werden.

Anmerkungen

1. Sämtliche Berufs- und Funktionsbezeichnungen wie „Lehrer“, „Student“, „Kandidat“ etc. werden in diesem Beitrag geschlechtsneutral verwendet.

Quellen

- BGBL. [= Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat bzw. die Republik Österreich] Nr. 271/1937. Verordnung des Bundesministers für Unterricht über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen (Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen).
- BGBL. Nr. 177/1966. Bundesgesetz vom 15. Juli 1966 über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz).
- BGBL. Nr. 326/1971. Bundesgesetz vom 30. Juni 1971 über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen.
- BGBL. Nr. 170/1977. Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 31. März 1977 über die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten.
- BGBL. Nr. 145/1988. Bundesgesetz vom 25. Februar 1988 über das Unterrichtspraktikum (Unterrichtspraktikumsgesetz – UPG).
- Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Mittelschulen. Erlaß vom 17. Februar 1928. In: Volkserziehung. Nachrichten des österreichischen Unterrichtsamtes, amtlicher Teil. Wien 1928, Nr. 27.
- RGBL. [= Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich bzw. die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder] Nr. 380/1849. Erlaß des Ministers des Cultus und Unterrichts vom 30. August 1849, womit das in Folge Allerhöchster Entschliebung vom 23. August 1849 genehmigte provisorische Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes, sammt den hierauf bezüglichen Allerhöchst genehmigten Uebergangsbestimmungen mitgetheilt wird.
- RGBL. Nr. 143/1856. Erlaß des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 24. Juli 1856, womit das, mit Allerhöchster Entschliebung vom 17. April 1856, genehmigte definitive Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramtes kundgemacht wird.
- RGBL. Nr. 117/1911. Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. Juni 1911, betreffend die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen (mit Einschluß der Mädchenlyzeen).

Literatur

- Altenhuber, H. (1949). *Die Geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922*. Phil. Diss. Wien.
- Altrichter, H. (1981). Lehrerbildung an Österreichs Universitäten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5, 197–206.
- Bachmann, G. & Mikula, R. (1996). *Ein Jahrhundert Pädagogik an der Universität Graz*. (Reihe Bildung – Arbeit – Gesellschaft, Bd. 21). München: Profil.
- Ecker, A. (1990). Zum gegenwärtigen Stand der universitären Lehrerbildung in Österreich. Eine Forschungsskizze. In W. Lenz & Ch. Brügger (Hrsg.), *Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz* (S. 54–72). Wien: Böhlau.
- Engelbrecht, H. (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Graf, W. (1990). *Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von den Anfängen des öffentlichen Schulwesens bis 1918*. Phil. Diss. Wien.
- Grimm, G. (1987). *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordens-*

- schulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik.* (Aspekte pädagogischer Innovation, Bd. 10). Frankfurt a.M.: Lang.
- Grimm, G. (1995): *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773–1819.* (Aspekte pädagogischer Innovation, Bd. 20). Frankfurt a.M.: Lang.
- Gruber, K.-H. (1990). Sekundarschullehrerbildung in Europa. Ein dokumentarisch-vergleichender Überblick. In W. Lenz & Ch. Brünner (Hrsg.), *Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz* (S. 80–95). Wien: Böhlau.
- Heintel, P. (1978). *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung.* (Klagenfurter Universitätsreden, H. 7/8). Klagenfurt: Carinthia.
- Heß, I.M. von (1778). *Gedanken über die Einrichtung des Schulwesens.* Hrsg. von Conrad D[ominik] Bartsch. Halle: Gebauer.
- Krainer, K. & Stern, Th. (1998). Fachdidaktik auf dem Weg zur Berufswissenschaft? Entwicklungen im Bereich der Didaktik der Mathematik und der Naturwissenschaften. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule – Schule als Chance. Peter Posch zum 60. Geburtstag.* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 18) (S. 295–322). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Kroath, F. (1993). Die Entwicklung der universitären Lehrer/innen/bildung in Österreich aus der Sicht eines BUSch[= Besondere Universitätseinrichtung für das Schulpraktikum]-Mannes. In E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Zukunft der universitären LehrerInnenbildung. Dokumentation über das Symposium an der Universität Innsbruck am 8. Mai 1992.* (Veröffentlichungen der Universität Innsbruck, Bd. 197) (S. 151–156). Innsbruck: Universität.
- Kroath, F. (1998). Die universitäre LehrerInnenausbildung zwischen fachwissenschaftlicher Stagnation und pädagogischer Innovation. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule – Schule als Chance. Peter Posch zum 60. Geburtstag.* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 18) (S. 251–270). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Kroath, F. & Schratz, M. (1981). Das Schulpraktikum als Chance für eine Kooperation zwischen Universität und Schule. Zur Entwicklung und Erprobung eines Ausbildungsmodells für Praktikumsbetreuer. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5, 243–263.
- Lechner, E. (1988). Frühe Ansätze und Anläufe zur Gründung einer bildungswissenschaftlichen Hochschule in Österreich. Eine Skizze. In E. Lechner & J. Zielinski (Hrsg.), *Wirkungssysteme und Reformansätze in der Pädagogik. Festschrift für Walter Schöler zum 60. Geburtstag.* (Aspekte pädagogischer Innovation, Bd. 11) (S. 96–110). Frankfurt a.M.: Lang.
- Lechner, E. (1995). Die hohe Zeit der bildungspolitischen Ideologien – Korporativer Patriarchalismus und etatistischer Sozialismus im Meinungs- und Machtkampf. In E. Tálos, H. Dachs, E. Hanisch & A. Staudinger (Hrsg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918–1933* (S. 504–515). Wien: Manz.
- Leitner, L. (1988). Das Unterrichtspraktikum – Ziele und Möglichkeiten. In W. Tietze u.a. (Hrsg.), *Die Rolle der Universität in der Lehrerbildung.* (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 6) (S. 46–59). Wien: Böhlau.
- Lorenz, O. (1879). *Ueber Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung.* Wien: Carl Gerold's Sohn.
- Martinak, E. (1904). Zur pädagogischen Vorbildung für das Lehramt an Mittelschulen. *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*, 55, 1043–1059.
- Martinak, E. (1909). Lehrerbildung und Pädagogik. *Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung*, 1, 3–7, 2, 49–52.
- Mayr, E. (1988). Über den Stellenwert von Fachdidaktik in Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Laufbahn – Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In W. Tietze u.a. (Hrsg.), *Die Rolle der Universität in der Lehrerbildung.* (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 6) (S. 74–79). Wien: Böhlau.
- Meister, R. (1923). Vorschläge und Anregungen zu einer Neugestaltung der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer. *Monatshefte für deutsche Erziehung*, 1, 1–9.
- Meister, R. (1962). Die Geschichte des pädagogischen Studiums der Mittelschullehrer in Österreich. *Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik*, 7, 169–178.

- Posch, P. (1979). Zur pädagogischen Ausbildung für Lehrer. In G. Malle u.a. (Hrsg.), *Schulpraktikum. Materialien zur gesamtösterreichischen Tagung* (S. 258–276). Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Posch, P. (1983). Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In H. Altrichter, R. Fischer u.a. (Hrsg.), *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Bd. 2) (S. 19–33). Wien: Böhlau.
- Scheipl, J. & Seel, H. (1988). *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987*. (Studientexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen, Bd. 2). Graz: Leykam.
- Seel, H. (1979). Gedanken zur Neuordnung der Bildung der Lehrer für höhere Schulen. *Erziehung und Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 129, 577–584.
- Seel, H. (1985). Universität und Lehrerausbildung. In K. Freisitzer, W. Höflechner u.a. (Hrsg.), *Tradition und Herausforderung. 400 Jahre Universität Graz* (S. 555–567). Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Seel, H. (1990). Situationsanalyse der Ausbildung für Lehrer an höheren Schulen an den österreichischen Universitäten. In W. Lenz & Ch. Brünner (Hrsg.), *Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Bericht einer Arbeitsgruppe der Österreichischen Rektorenkonferenz* (S. 164–171). Wien: Böhlau.
- Strelczyk, N. (1967). *Untersuchungen zum pädagogischen Werk Richard Meisters*. Phil. Diss. Saarbrücken.
- Tenorth, H.-E. (1987). Lehrerberuf und Lehrerbildung. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* (S. 250–270). München: Beck.
- Thonhauser, J. (1979). Modell oder Utopie? Konzeption und Realisation eines fachdidaktischen Seminars. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3, 192–210.
- Thonhauser, J. (1981). Integrative Momente in der pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen. Erfahrungen aus einem Studienversuch. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5, 225–242.
- Tumlirz, O. (1926). *Das Problem der österreichischen Lehrerbildung*. Graz: Leykam.
- Wallraf, U. (1986). *Kultur und Persönlichkeit. Richard Meister als Erziehungstheoretiker und Reformator des österreichischen Bildungswesens*. Krefeld: Pädagogik & Hochschul Verlag.
- Zehetner, F. (1994). *Keine akademische Ausbildung für Pflichtschullehrer in Österreich. Akademisierungsbestrebungen der letzten 120 Jahre*. (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 598). Frankfurt a.M.: Lang.