

Markowitsch, Jörg; Rosenberger, Katharina

Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Gesellenstück?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 333-344



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Markowitsch, Jörg; Rosenberger, Katharina: Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Gesellenstück? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (2013) 3, S. 333-344 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138544

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Gesellenstück?

Jörg Markowitsch und Katharina Rosenberger

Zusammenfassung Die Gründung der pädagogischen Hochschulen hat sowohl in Österreich als auch in der Schweiz die Frage nach der Rolle von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wiederbelebt. Erstaunlich wenig diskutiert wird in diesem Zusammenhang jedoch die Rolle von akademischen Abschlussarbeiten – und dies, obwohl diese gemeinhin als «Gesellenstück eines Hochschulstudiums» gelten und den Anspruch haben, gleichermassen als Qualifikation zum Lehrberuf wie auch als Nachweis von Wissenschafts- und Forschungskompetenz zu dienen. Der Beitrag hinterfragt anhand einer Analyse hochschulinterner Vorgaben für Abschlussarbeiten an pädagogischen Hochschulen in Österreich sowie auf der Grundlage von Erkenntnissen der praxisbezogenen Hochschulforschung und der Wissenschaftsforschung kritisch die Rolle von Abschlussarbeiten für ein Lehramtsstudium.

Schlagwörter pädagogische Hochschulen – Abschlussarbeiten – Akademisierung – Hochschulforschung

Final Assignments in Teacher Education. A Journeyman's Piece?

Abstract The reorganization of universities of teacher education has resurrected the question about the role of science and research in teacher education both in Austria and in Switzerland. It is remarkable that the role of research-based final assignments (bachelor theses or master theses) is hardly ever discussed in this connection, although final assignments are commonly understood to be the «journeyman's piece of academic studies». They are considered both as a certificate for entering the teaching profession and as proof of scholarly competence. Based on an analysis of internal guidelines and on findings of science studies and research on practice-oriented higher education, this paper critically examines the role of final assignments in teacher education.

Keywords universities of teacher education – final assignments – academic drift – higher education research

1 Einleitung

Die Gründung der pädagogischen Hochschulen hat sowohl in Österreich (vormals Pädagogische Akademien) als auch in der Schweiz (vormals Lehrerseminare) kürzlich und verhältnismässig zeitgleich die Frage nach der Rolle von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wiederbelebt. Dabei werden alte Fragen etwa nach den Bezugsdisziplinen oder nach dem Verhältnis von Grundlagenforschung

und angewandter Forschung sowie nach dem Theorie-Praxis-Problem ebenso thematisiert wie neuere Fragen zur institutionellen Veränderung der Forschungslandschaft oder zu organisationalen Aspekten (Criblez, 1996; Seel, Khan-Svik & Heissenberger, 2010). Erstaunlich wenig diskutiert und erörtert wird in diesem Zusammenhang jedoch die Rolle von akademischen Abschlussarbeiten – und dies, obwohl eine Abschlussarbeit gemeinhin als «Gesellenstück eines Hochschulstudiums» gilt und den Anspruch hat, gleichermaßen als Qualifikation zum Lehrberuf wie auch als Nachweis von Wissenschafts- und Forschungskompetenz zu dienen.

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten bilden neben etwaigen kumulativen Abschlussprüfungen den entscheidenden Qualifikationsnachweis für die Verleihung eines akademischen Grades. Für bestimmte Studienrichtungen gibt es tatsächlich so etwas wie ein Gesellenstück: Beispielsweise wird im Studium der Malerei oder der Fotografie als Abschlussarbeit ein bildnerisches Werk (z.B. ein Bild oder eine Fotoserie) präsentiert, das im Rahmen einer Begehung durch eine Kommission beurteilt wird. Vielleicht noch interessanter ist jedoch der Vergleich mit Hochschulstudien, deren Ausbildungsziel nicht im Schaffen von Werken, sondern im Ausführen oder Durchführen liegt, wie etwa in der darstellenden Kunst oder in der Musik. Dabei kann an die Stelle des Werkes (z.B. Regiearbeit, Komposition) auch die Aufführung treten (z.B. Schauspiel). Diplomprüfungen sind dabei in der Regel kommissionelle Prüfungen, die auf die Beurteilung von Performanz ausgerichtet sind. So besteht etwa die künstlerische Diplomarbeit für Schauspiel am bekannten Max-Reinhardt-Seminar in Wien (welches Teil der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien ist) «aus einem künstlerischen Teil, der den Schwerpunkt bildet, und einem schriftlichen Teil, der den künstlerischen Teil erläutert» (Studienkommission Darstellende Kunst, 2008, S. 11). Als künstlerischer Teil gilt beispielsweise die Darstellung einer Rolle in einer öffentlichen Aufführung oder die Gestaltung eines künstlerischen Programms, das vor Publikum zu präsentieren ist.

Worin besteht nun aber das Gesellenstück in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Welcher Stellenwert kommt schriftlichen Abschlussarbeiten im Allgemeinen zu? Wie werden sie u.a. im Verhältnis zum Unterrichtspraktikum und zur Beurteilung der Schulpraxis wahrgenommen? Sind sie eigenständige wissenschaftliche Arbeiten oder Ergänzungen der Praxis im Sinne der obigen Beispiele? Was sagt die Qualität einer Bachelorarbeit bzw. Masterarbeit über die akademische Kompetenz angehender Lehrpersonen aus? Ermöglichen die derzeitigen Abschlussarbeiten eine angemessene Kompetenzbeurteilung angehender Lehrpersonen?

Der vorliegende Beitrag versucht vor dem Hintergrund der jüngsten Debatten über Forschung an pädagogischen Hochschulen anhand einer Analyse hochschulinterner Kriterien für Abschlussarbeiten (an pädagogischen Hochschulen in Österreich) sowie auf der Grundlage von Erkenntnissen der praxisbezogenen Hochschulforschung und der Wissenschaftsforschung Antworten auf diese Fragen zu liefern. Um die gegenwärtige Situation der pädagogischen Ausbildung zu verstehen, reicht ein Vergleich der der-

zeitigen Ausprägungen der Praxis akademischer Abschlussarbeiten jedoch nicht aus. Vielmehr ist es notwendig, zu erörtern, wie sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb globaler Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesse verorten lässt (Abschnitt 2), welche Bedeutung Wissenschafts- und Forschungskompetenzen im Lehrberuf tatsächlich haben (Abschnitt 3) und inwieweit Kriterien für Abschlussarbeiten tatsächlich auf die beruflichen Anforderungen von Lehrpersonen ausgerichtet sind (Abschnitt 4).

2 Forschung und Wissenschaftsorientierung in der Lehrpersonenausbildung an pädagogischen Hochschulen

Pädagogische Berufe bilden neben Pflegeberufen und der Sozialarbeit jenen Bereich, in dem sich die Akademisierung bzw. Tertiarisierung verhältnismässig spät vollzogen hat und die Debatten über die Verwissenschaftlichung auch gegenwärtig noch intensiv geführt werden. Trotz dieses globalen Trends können die lokalen institutionellen Ausgestaltungen höchst unterschiedlich und mehr oder weniger konfliktreich ausfallen. Die Situation der pädagogischen Hochschulen in Österreich stellt dabei eine Besonderheit dar, weil sie nicht in etablierte Organisationsformen (wie etwa in jene der Fachhochschulen oder Universitäten) eingegliedert wurden und dadurch auch nicht von deren bestehenden akademischen Strukturen und Institutionalisierungsprozessen profitieren konnten, sondern aus den seit Anfang der 1960er-Jahre bestehenden Pädagogischen Akademien weiterentwickelt worden sind. Das damalige Konzept der Pädagogischen Akademien sah zwar universitäre Lehrveranstaltungsformen vor, legislativ waren sie jedoch postsekundäre Schulen. Die daraus entstandenen Folgen lassen sich insbesondere an den Schwierigkeiten der Etablierung von Forschung an den pädagogischen Hochschulen ablesen: diverse Übergangslösungen (Stichwort: «Forschungsbeirat»), unzureichende institutionelle Verankerung, mangelnde Ressourcenausstattung, dienstrechtliche Hürden etc. (vgl. Seel et al., 2010).

Unabhängig von diesen vordringlichen technisch-praktischen Herausforderungen sind an der derzeitigen Debatte die unterschiedlichen Auffassungen von Wissenschaftsorientierung bemerkenswert. Während die einen dabei in erster Linie an Wissenschaftsbasierung denken, also an die Forderung, dass in der pädagogischen Hochschulbildung vermitteltes Wissen wissenschaftlich geprüftes Wissen zu sein hat, scheinen andere dahinter die Frage nach dem Ausmass wissenschaftlicher Lehrinhalte im Verhältnis zu praktischen Elementen der Ausbildung zu sehen. Beiden Auffassungen ist Wissenschaftsorientierung als Orientierung an den Ergebnissen bzw. Erkenntnissen der Wissenschaft gemein. Ein Verständnis von Wissenschaft als Wissenschaftspraxis ist demgegenüber weit weniger verbreitet (vgl. zur Diskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Herzog, 2007). Damit bleiben die Diskussionen in diesem Punkt – allen Heilsverkündungen der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung zum Trotz – stark inputorientiert. Die Frage «Welche Wissenschafts- bzw. Forschungskompetenz brau-

chen Lehrpersonen eigentlich und wie kann diese am besten entwickelt und überprüft werden?», die früher oder später zwangsläufig auf die Rolle der Abschlussarbeiten hinausführen würde, wird hingegen mitunter gar nicht gestellt. Ausnahmen hierzu bilden etwa Pilotprojekte und Erhebungen zu forschungsbasierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Finnland (Byman et al., 2009; Jyrhämä et al., 2008) und Australien (Dunn et al., 2008), dies jedoch ohne besonderen Fokus auf Abschlussarbeiten. Es ist daher nur auf den ersten Blick erstaunlich, dass in der Diskussion um die Wissenschafts- und Forschungsorientierung an pädagogischen Hochschulen sowie in den umfassenden Diskursen zum Theorie-Praxis-Verhältnis die Rolle der (wissenschaftlichen) Abschlussarbeiten nicht thematisiert wird.

Natürlich stehen professions- oder berufsbezogene Hochschulstudien in einem anderen Verhältnis zu Wissenschaft und Forschung, als es bei disziplinentorientierten Studiengängen der Fall ist. Es wäre jedoch eine Fehleinschätzung, anzunehmen, dass es sich bei «Disziplin- vs. Berufsorientierung» um eine Dichotomie handelt. Dagegen spricht, dass professionsorientierte Ausbildungen disziplinbasiertes Wissen bedingen, jedoch nicht umgekehrt, sowie die Tatsache, dass Akademisierung nur eine besondere Form der Professionalisierung (im Sinne von Qualitäts- und Statusgewinn) darstellt (Markowitsch, 2001). Dahin gehend darf man wohl auch Terhart (2001, S. 166 f.) verstehen, wenn er konstatiert: «Die neuere Professionalisierungsdiskussion hat darauf aufmerksam gemacht, dass Professionalität nicht mit Verwissenschaftlichung in eins zu setzen ist, ja dass damit nicht einmal der Keim von Professionalität berührt wird. Setzt man beides gleich, ist allenfalls ein (pseudo-technokratischer) «Experte» das Ergebnis» (vgl. dazu auch Habel, 2000, S. 318).

Forschung an Hochschulen für pädagogische Berufe ist naturgemäss berufsfeldbezogen und damit angewandter, transdisziplinärer, heterogener und sozial verantwortlicher. Diese von Gibbons et al. (1994) auch als «Mode 2 Research» klassifizierte Forschung hat ihre starke Zunahme in den vergangenen Jahrzehnten zum Teil auch der Eingliederung von bislang der Berufsbildung zugeordneten Bereichen in die Hochschulbildung zu verdanken. Bei der Begründung der Notwendigkeit von Forschung in der Entwicklung der pädagogischen Hochschulen in Österreich zeigt sich jedoch vor allem eine Status- und Vergleichsdiskussion: Forschung sei ein Schlüsselkriterium für akademischen Status; man dürfe nicht hinter die Fachhochschulen zurückfallen; international sei dies ebenfalls Standard usw. (PEK, 2002, S. 51). Intrinsische Begründungen, weshalb es Forschung tatsächlich braucht, finden sich in dieser Diskussion nicht. Aber schliesslich ist eine solche Begründung auch nicht trivial, denn ein Verweis darauf, dass Lehre und Forschung zusammengehören und gemeinsam das Charakteristische einer Hochschule ausmachen, führt rasch ins Leere. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs auf individueller Ebene hat Max Weber bereits im Jahr 1919 festgestellt:

Jeder junge Mann, der sich zum Gelehrten berufen fühlt, muß sich vielmehr klarmachen, daß die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein ganz hervorragender Gelehrter

Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein. Ich erinnere an die Lehrtätigkeit von Männern wie Helmholtz oder wie Ranke. Und das sind nicht etwa seltene Ausnahmen. (Weber, 1919, S. 586)

Auf institutioneller Ebene ist es ebenfalls mit praktischen Gegenbeispielen getan: Es gibt eine Reihe von Lehranstalten, denen akademisches Niveau nicht abgesprochen werden kann, die aber keine Forschung betreiben. Das Gros der Community Colleges in den USA beispielsweise betreibt keine Forschung, viele britische Universitäten, die ihre Leistungen u.a. nach Asien exportieren, transferieren lediglich die Lehrleistungen.

Ein Charakteristikum von Hochschulen kann also nicht die Verbindung von Forschung und Lehre sein. Vielmehr besteht das Besondere darin, dass sie ein kritisches Verhältnis zu dem Wissen, das sie anbieten und vermitteln und das sie selbst auf kritische Weise gewonnen haben, einnehmen (Markowitsch, 2001). Barnett (1990, S. 171) bringt dies auf den Punkt, wenn er die Idee der Hochschule im Begriff der Metakritik zusammenfasst:

What we have is a critical discourse, constituting the core of the student's studies. Then we have the student's critical reflections of that discourse. ... We have here a critical discourse operating on another critical discourse – in a word, metacriticism. If the idea of higher education being argued for in this book can be summed up in one word, that is it.

Zu diesem Zweck – und wohlgerne aus dem Lernprozess der Studierenden heraus argumentiert – ist ein forschender bzw. zumindest systematisch-reflexiver Zugang erforderlich. Wo dabei die Grenzen zwischen reflektiertem Handeln und Forschung verlaufen (vgl. Altrichter, 1990; Kroath, 1991), ist zunächst von sekundärer Bedeutung. Primär stellt sich die Frage, wie diese Entwicklung der Metakritik erfolgt und wie sie zu überprüfen ist.

3 Die Forschungs- und Wissenschaftsdimension im Berufsbild und bei der Qualifikation von Lehrpersonen

Die Legitimierung von Forschungs- und Wissenschaftsorientierung in den Ausbildungscurricula an pädagogischen Hochschulen erfolgt – zumindest in Österreich – nicht über die «Idee der Hochschule», sondern in erster Linie über den Vergleich mit anderen hochschulischen Ausbildungen (Legitimierung über die Qualifikation) und in zweiter Linie über den Bedarf an Forschung zur Weiterentwicklung des Berufs(felds) und somit über die Professionalisierung (Legitimierung über das Berufsbild). Der Zugang über die *akademische Qualifikation* lautet verkürzt: Es bedarf einer gewissen Forschungs- bzw. Wissenschaftsorientierung, denn sonst würde es sich nicht um akademisches Niveau handeln. Dieser Zugang richtet den Blick naturgemäß auf naheliegende «Autoritäten»: Kriterien, wie sie etwa andere, anerkannte Hochschulen formulieren oder wie sie national bzw. international durch Qualifikationsrahmen allgemein festgeschrieben sind.

Ein genauerer Blick auf die gesetzlichen Grundlagen für Bachelorarbeiten an pädagogischen Hochschulen in Österreich (vgl. Bundeskanzleramt, 2005, § 48, sowie Bundeskanzleramt, 2013) zeigt jedoch, dass diese keine Hinweise auf Forschungskompetenz oder die Wissenschaftlichkeit von Abschlussarbeiten beinhalten. Auch der Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums fordert auf Bachelorniveau keine (methodische) Forschungskompetenz – gewisse Masterabschlüsse, etwa die erwähnten im künstlerischen Bereich, wären damit auch kaum erfassbar –, sondern spricht lediglich eine Reflexionsfähigkeit an: «... have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues» (Bologna Working Group of Qualifications Frameworks, 2005, S. 67). Auf der Ebene von Masterabschlüssen wird ein Forschungskontext zwar explizit angesprochen, aber nicht als zwingend erachtet: «... have demonstrated knowledge and understanding that ... provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context» (Bologna Working Group of Qualifications Frameworks, 2005, S. 67). Ein bestimmtes Ausmass an Forschungs- und Wissenschaftsorientierung von Bachelor- und Masterarbeiten ist daraus nicht ableitbar. Damit sind auch kaum Unterschiede zu den ehemals geforderten «Hausarbeiten» der Pädagogischen Akademien erkennbar und man könnte sogar argumentieren, dass Forschung dort einen besser definierten Platz hatte:

In Hausarbeiten sollen Studierende zeigen, dass sie eigenständig (innerhalb einer angemessenen Frist) eine schul- und berufsbezogene Thematik unter Verwendung einschlägiger Literatur – umfangreicher als in Seminararbeiten – darstellen können. Wo immer möglich sollten dabei kleine, für einzelne Studierende eng umgrenzte «Forschungsaufgaben» eingebunden werden. Ebenso sollten person- und fächerintegrierende Formen der Hausarbeit besonders gefördert werden. (Riedl & Antoni, 1987, S. 100)

Im Übrigen hat die Frage nach der Anrechenbarkeit von damaligen Hausarbeiten als Bachelorarbeiten derzeit in Österreich hohe Aktualität, da Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer, die ihr Studium noch an den Pädagogischen Akademien und daher ohne akademischen Grad abgeschlossen hatten, nun grundsätzlich die Möglichkeit zugesprochen bekamen, durch Absolvierung zusätzlicher Module – vor allem im Forschungsbereich – ebenfalls den Titel «Bachelor of Education» zu erlangen. Eine entsprechende Richtlinie dazu steht jedoch noch aus.

Der andere Argumentationszugang erfolgt über *die Profession bzw. das Berufsbild* von Lehrpersonen. Hier wird argumentiert, dass Lehrerinnen und Lehrer u.a. zur Weiterentwicklung ihres Berufsfelds Wissenschafts- und Forschungskompetenzen benötigen würden und deren Entwicklung im Rahmen der Ausbildung daher nicht fehlen dürfe. Während Hochschullehrende (im disziplinierten Umfeld) ihre Legitimation und ihren Status in erster Linie tatsächlich aus dem Forschungs- und Wissenschaftskontext beziehen, sucht man berufliche Anforderungen, welche diesen Kontext auch nur im weitesten Sinne berühren, für Schullehrerinnen und Schullehrer vergeblich. Leitbilder für den Lehrberuf umfassen meistens die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen und Beraten, Organisieren und Verwalten sowie Innovieren

und Kooperieren, wie ein vergleichender Blick auf diverse Selbstdarstellungen pädagogischer Hochschulen, Standesvertretungen und Berufslexika enthüllt. «Gelehrte Lehrer» sind damit im Schulbereich bestenfalls eine Wunschvorstellung (von Hentig, 1964), im universitären Bereich eine empirisch selten eingelöste Normvorstellung (vgl. das Weber-Zitat oben). Wunschvorstellungen, die sich aus erhofften Statusgewinnen speisen, stehen damit realistischen Erwartungen gegenüber, die Terhart (2001, S. 189) wie folgt zusammenfasst: «a) Informationsvermittlung über das zukünftige Berufsfeld und seine Bedingungen; b) Einübung in Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der behandelten Themen und c) im besten Fall eine hierdurch geschärfte, durch Kasuistik erprobte Urteilskraft angesichts konkreter Problemlagen». Bestenfalls lässt sich daraus eine Notwendigkeit untersuchungsorientierter Zugänge («inquiry orientation») in der Ausbildung, keinesfalls jedoch Forschungskompetenz im Sinne von wissenschaftlichem Schreiben, Präsentieren vor Fachpublikum usw. ableiten.

Diese Diskrepanz zwischen sozial erwünschten und tatsächlich im Beruf geforderten Kompetenzen hat sich durch die Reform der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung offensichtlich verschärft und wird sich durch weitere Änderungen voraussichtlich noch mehr zuspitzen (vgl. ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU, 2010). Das Gesellenstück der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann, wie immer man das Berufsbild dreht und wendet, nicht ausschliesslich eine schriftliche Arbeit sein. Ausgehend von der Annahme, dass eine professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung in erster Linie nicht dem wissenschaftlichen Wissen, sondern dem wissenschaftlichen Denken verpflichtet ist (vgl. dazu Herzog, 2007, S. 314), sollte eine Abschlussarbeit eine Demonstration erfolgreicher Unterrichtspraxis darstellen, welche sowohl eine Dokumentation der Reflexion dieser Praxis wie auch die Erforschung der sie einbettenden schulischen Handlungsfelder umfasst. Eine rein wissenschaftliche schriftliche Arbeit allein ist demgegenüber nicht ausreichend und die Relevanz schriftlicher Arbeiten ohne Praxisbezug fraglich. Selbst wenn dazu ein den beruflichen Anforderungen angemessenes Verhältnis gefunden ist, bleibt dennoch die Frage der Güte der Überprüfbarkeit, und zwar sowohl des Unterrichtenkönnens als auch der Reflexionsfähigkeit. Die Einschätzung von Berufeneren lässt vermuten, dass hierzu noch ein längerer Weg zurückzulegen sein wird:

Wenn die Studierenden mit Forschungsansätzen vertraut gemacht werden sollen, wenn Verständnis für und Wissensanwendung auf berufsnahen Situationen angestrebt wird, dann müssen Prüfungen gezielt mit entsprechenden Anforderungen konfrontieren. Gegenüber der verfügbaren Vielfalt an neuen Modellen und Verfahren zur Wissensdiagnose ist die derzeitige geübte Prüfungspraxis an deutschen Universitäten einseitig und einfalllos, vor allem aber in Gefahr, nur wenig valide Aussagen über professionelle relevante Kompetenzen treffen zu können. (Terhart, 2001, S. 81)

Dem nicht genug, gibt es eine Reihe an grundsätzlichen Einwänden hinsichtlich dieser Überprüfbarkeit, die bestenfalls eine bessere Näherung erwarten lassen dürfen (vgl. Neuweg, 2002).

4 Kriterien und Richtlinien für pädagogische Abschlussarbeiten in Österreich

Es besteht also der begründete Verdacht, dass die Praxis pädagogischer Abschlussarbeiten in Österreich nicht auf die den Beruf kennzeichnenden Kernkompetenzen abzielt und sich deren Forschungsdimension und Wissenschaftlichkeit nicht an den Erfordernissen der Berufsgemeinschaft orientieren, sondern an allgemeinen akademischen Idealen. Um dies zumindest ansatzweise zu erörtern, haben wir uns mehrere im Internet publizierte Leitfäden bzw. Richtlinien für Bachelorarbeiten und Beurteilungsleitfäden von ausgewählten öffentlichen und privaten pädagogischen Hochschulen in Österreich näher angesehen. Es handelt sich dabei um die Pädagogischen Hochschulen Wien, Steiermark, Burgenland, Tirol und Oberösterreich sowie die Privaten Pädagogischen Hochschulen Linz und Wien/Krems. Dabei zeigen sich trotz aller Ähnlichkeiten bemerkenswerte Unterschiede, die sich in der jeweiligen Praxis nochmals verschärfen dürften.

Ganz generell wurden diese Richtlinien offensichtlich mit Blick auf gängige Praktiken im universitären Bereich formuliert und weniger aus einem eigenen Selbstverständnis heraus. In allen Fällen wird in den allgemeinen Zielsetzungen in erster Linie auf «wissenschaftliche Kriterien», stets auch mit Verweis auf Berücksichtigung von Forschungsliteratur und eigenständige «Wissensgenerierung», Bezug genommen. Ein Hinweis auf die Verbindung zur praktischen Arbeit in der Schule kommt nur in einem der Fälle vor. Die Übrigen begnügen sich mit dem Hinweis auf ein berufsfeldbezogenes Thema bzw. mit dem Erfordernis der studienfachbereichsübergreifenden Themenstellung, wie dies durch die Hochschul-Curriculaverordnung (Bundeskanzleramt, 2013) festgelegt wurde. Alle Beispiele deuten darauf hin, dass es um das eigenständige Verfassen einer wissenschaftlichen Kriterien genügenden qualitativen, quantitativen oder ausschliesslich theoretischen Forschungsarbeit geht und nicht etwa um die Entwicklung und Dokumentation einer reflexiven Praxis.

Der Umfang der Arbeiten soll in der Regel um die 50 Seiten betragen, wobei die Angaben zwischen mindestens 20 und höchstens 100 Seiten variieren. Es darf daher und auf der Grundlage informeller Gespräche mit Betreuungspersonen angenommen werden, dass, wie in anderen akademischen Bereichen auch, die Qualität der Arbeiten heterogen ist und von schlechteren Seminararbeiten bis hin zu besseren Masterarbeiten reicht. Dazu gibt es jedoch keine offiziellen Erhebungen und es lässt sich auch über die Betreuungsintensität und -qualität lediglich spekulieren. Auffallend ist das hohe Gewicht, das formalen Kriterien (wie etwa Aufbau, Gliederung, Zitierweise, Stil und Ausdruck, Darstellung und Verzeichnisse, sprachliche Korrektheit) im Unterschied zu inhaltlichen Kriterien (wie etwa Fragestellung, thematische Eingrenzung, Behandlung der Fragestellung, Definitionen, Prämissen, Untersuchungsdesign, Methodik, Literatur- und Materialauswertung, Argumentationsweise, Qualität der Ergebnisse) beigemessen wird. Formale Kriterien nehmen in der Regel 80 bis 90% der zwischen 5 und 15 Seiten umfassenden Richtlinien ein. Hilfestellungen bezüglich der inhaltlichen Kriterien, bei-

spielsweise dazu, worin eine «ausgewogene Berücksichtigung des aktuellen Wissensstandes» oder «eine präzise Fragestellung» besteht oder wie eine «systematische, kontinuierliche Vernetzung von Theorie und Praxis» oder ein «Berufsfeldbezug» aussieht, werden in den von uns analysierten Dokumenten nicht geboten. Formale Hinweise fallen hingegen sehr detailliert aus und schliessen mitunter auch genaue Layoutvorlagen mit ein.

Dies ist insofern interessant, als die Form von Wissenschaft hier wichtiger zu sein scheint als ihr Inhalt und wissenschaftlicher Wert. Pädagogische Abschlussarbeiten unterscheiden sich hinsichtlich der Kriterien damit zunächst nicht von anderen akademischen Abschlussarbeiten, die ebenfalls anhand dreier Kategorien von Kriterien beurteilt werden: inhaltliche Kriterien, formale Kriterien und Kriterien der Eigenständigkeit. Nur innerhalb der inhaltlichen Kriterien finden sich auch wissenschaftliche Kriterien (z.B. Verifizierbarkeit). Die Ironie der Wissenschaft besteht aber gerade darin, dass der Wert einer wissenschaftlichen Aussage nicht ausschliesslich durch wissenschaftliche Kriterien bestimmbar ist. Denn ein entscheidendes Kriterium guter Wissenschaft ist nicht wissenschaftlicher Natur, nämlich intrinsisches Interesse (Polanyi, 1958, S. 135 f.). Folglich liegt die Herausforderung pädagogischer Abschlussarbeiten nicht darin, sie wissenschaftlich, forschungsmethodisch und formal «korrekter» zu verfassen (wenngleich dies aufgrund mangelnder qualifizierter Betreuungsressourcen als Hauptaufgabe gesehen wird), sondern darin, sie für die Berufsgemeinschaft interessant und relevant zu gestalten. Einzelnen informellen Gesprächen mit Mitgliedern der Berufsgemeinschaft zufolge ist die Relevanz der Abschlussarbeiten für den Berufseinstieg bzw. in Rekrutierungsprozessen allerdings äusserst zweifelhaft. Die Noten schulpraktischer Arbeiten beispielsweise spielen bei den Anstellungsverfahren der Schulbehörden angeblich eine deutlich grössere Rolle.

5 Diskussion und Ausblick

Die Abschlussarbeit kommt als Thema in der Debatte um die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung an pädagogischen Hochschulen praktisch nicht vor. Für die Notwendigkeit von Forschung an pädagogischen Hochschulen wird zumindest in Österreich insbesondere aus Status- und Prestigeüberlegungen heraus – und somit im Vergleich mit anderen Hochschuleinrichtungen oder -typen – und unter etwaigen rhetorischen Verweisen auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft argumentiert. Ein eigenes Wissenschaftsverständnis und spezifische Merkmale einer Hochschulpraxisgemeinschaft (Markowitsch, 2001) scheinen hingegen noch kaum ausgeprägt zu sein. Kriterien für Abschlussarbeiten orientieren sich demnach in erster Linie an allgemeinen akademischen Standards und weniger am tatsächlichen Bedarf des Berufs. Diese Akzentuierung der Abschlussarbeiten erklärt sich aus dem Legitimierungsdruck und dem für «Newcomer» im Hochschulbereich typischen Mangel an Selbstverständnis und Selbstvertrauen. Alternative Ansätze der Gestaltung pädagogischer Abschlussar-

beiten können folglich auch dahin gehend gedeutet werden, dass diese Einrichtungen hinsichtlich ihres Umgangs mit Forschung, Wissenschaft, Hochschule und Praxis bereits ein eigenes, der Profession angemessenes Selbstverständnis entwickelt haben. Als interessantes Beispiel für Abschlussarbeiten, die sowohl einen starken Unterrichtsbezug aufweisen als auch Anforderungen an eine reflektierte, akademische Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Themenstellungen erfüllen, sei an dieser Stelle die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich genannt. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen: 1) einem Portfolio, in dem theoretische Aspekte mit den in der Berufspraxis gesammelten Erfahrungen sowie persönlichen Einstellungen verknüpft werden sollen, und 2) einer Vertiefungsarbeit, mit der Studierende beweisen, dass sie eine berufsrelevante Fragestellung aus wissenschaftlicher und didaktischer Sicht bearbeiten können. (Auf eine Umfangsangabe für das Portfolio wird dabei explizit verzichtet, da das Ausmass der Arbeit nicht als Kriterium für ihre Qualität geltend gemacht wird. Die Vertiefungsarbeit soll als Einzelarbeit 20 bis 30 Seiten umfassen.)

Sollten unsere Einschätzungen zutreffen und Beispiele wie dasjenige der Pädagogischen Hochschule Zürich sozusagen eine Vorreiterrolle spielen, so darf man optimistisch in die Zukunft blicken. Demgegenüber ist die Gefahr einer wachsenden Diskrepanz zwischen sozial erwünschten und tatsächlichen Anforderungen an den Lehrberuf nicht von der Hand zu weisen. Diese würde sich einerseits in einer zunehmenden Überforderung der Studierenden durch die Anforderungen der Abschlussarbeiten und andererseits beim Berufseintritt zeigen und langfristig gar in eine Aushöhlung und Entfremdung des Berufs münden.

Mit dem vorliegenden Beitrag haben wir ein bislang wenig beachtetes Thema aufgegriffen und versucht, die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung von Abschlussarbeiten in der Schullehrerinnen- und Schullehrerbildung kritisch zu beleuchten. Die analysierten Materialien bezogen sich primär auf die pädagogischen Hochschulen in Österreich. Künftiger Forschungsbedarf ist sowohl vergleichend (etwa international sowie im Verhältnis zu anderen pädagogischen Berufen) als auch empirisch gegeben. Insbesondere eine empirische Erhebung der Wahrnehmung der Relevanz und des Nutzens von Abschlussarbeiten aus der Sicht von Junglehrerinnen und Junglehrern (aber auch von Hochschullehrenden) sowie zur Betreuungssituation könnte die notwendigen Befunde zu den im Vorhergehenden ausgeführten Vermutungen leisten.

Literatur

- Altrichter, H.** (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Barnett, R.** (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bologna Working Group of Qualifications Frameworks.** (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Kopenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

Die akademische Abschlussarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Online verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (03.10.2013).

Bundeskanzleramt. (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien* (Hochschulgesetz 2005 – HG). Wien: Bundeskanzleramt.

Bundeskanzleramt. (2013). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen* (Hochschul-Curriculaverordnung – HCV). Wien: Bundeskanzleramt.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15 (1), 79–92.

Cribblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61–74.

Dunn, M., Harrison, L.J. & Coombe, K. (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 703–714.

ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Wien: bmukk & bmwf. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (03.10.2013).

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Habel, W. (2000). Ein alternatives Modell universitärer Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 316–326). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzog, W. (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 306–316.

Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31 (1), 1–16.

Kroath, F. (1991). *Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. München: Profil.

Markowitsch, J. (2001). *Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung*. Wien: WUV-Verlag.

Neuweg, G.H. (2002). Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Umwegen zu prüfen. In P. Baumgartner & H. Welte (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 86–103). Innsbruck: Studien-Verlag.

PEK [Evaluierungs- und Planungskommission]. (Hrsg.). (2002). *Auf dem Weg zur Hochschule für pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente*. Graz: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft. Online verfügbar unter: [http://www.stvg.com/pepub.nsf/0/3db58830849879bbc1256d7f0045a4e0/\\$FILE/Materialien%20PEK%20Juni%202002.pdf](http://www.stvg.com/pepub.nsf/0/3db58830849879bbc1256d7f0045a4e0/$FILE/Materialien%20PEK%20Juni%202002.pdf) (03.10.2013).

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Riedl, J. & Antoni, W. (1987). Die Lehramtsprüfung für Volksschulen. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.), *Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie/Teil 2* (S. 78–111). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.

Seel, A., Khan-Svik, G. & Heissenberger, M. (2010). Die Pädagogischen Hochschulen als neue Forschungsstätten im Bildungsbereich? *Erziehung und Unterricht*, 160 (1–2), 11–23.

Studienkommission Darstellende Kunst. (2008). *Studienplan. Diplomstudium Darstellende Kunst mit den Studienzweigen Schauspiel, Schauspielregie an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien*. Wien: Universität für Musik und Darstellende Kunst. Online verfügbar unter: http://www.maxreinhardtseminar.at/pdfs/darstellende_kunst.pdf (02.10.2013).

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.

von Hentig, H. (1964). Brauchen wir gelehrte Lehrer? Zehn Thesen für die wissenschaftliche Ausbildung der Volksschullehrer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14. Oktober, 13–14.

Weber, M. (1919). Wissenschaft als Beruf. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 582–613). Tübingen: Mohr.

Autor und Autorin

Jörg Markowitsch, DI Dr., 3s Unternehmensberatung GmbH Wien, markowitsch@3sco.at

Katharina Rosenberger, Mag. Dr., Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, katharina.rosenberger@kphvie.ac.at