

Helena Grecmanová / Miroslav Dopita / Jana Kantorová / Jitka Skopalová

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel der Tschechischen Republik

1. Überblick über die Hochschulbildung in der Tschechischen Republik unter besonderer Berücksichtigung der Bologna-Erklärung¹

Veränderungen, die mit dem Bologna-Prozess in Zusammenhang gebracht werden, sind in Europa nicht so neu, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Wie der britische Historiker Peter Burke (2000) darlegte, reichen ihre Wurzeln bis ins Mittelalter zurück und betreffen u. a. Standardisierungen von Lehrplänen, Lehrinhalten oder auch die Organisation von Bibliotheken. In der Folge konnten dadurch bspw. Probleme der Mobilität von Studierenden zwischen den Universitäten verringert werden. Die Tschechische Republik hat sich frühzeitig, noch vor Unter-

1 Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen des Projektes Nr. P407/11/0696 (Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der pädagogischen Fakultäten durch akademische Mitarbeiter) dank der Unterstützung der tschechischen Agentur (Grantová agentura České republiky), die finanzielle Zuschüsse gewährt hat.

zeichnung der Bologna-Deklaration (Juni 1999), der so genannten Sorbonne-Deklaration über die Harmonisierung des Ausbaus eines Europäischen Hochschulsystems den Reformmaßnahmen an den europäischen Hochschulen angeschlossen. In Reaktion auf die Bologna-Erklärung nahmen viele tschechische Hochschulen zunächst eine eher abwartende Haltung ein. Reformbefürworter wie der Soziologe P. Matějů indes argumentierten aus ökonomischer Perspektive für den Anschluss des tschechischen Hochschulwesens an die entwickelten europäischen Länder, um damit das Wirtschaftswachstum und die Konkurrenzfähigkeit der tschechischen Betriebe zu befördern (vgl. Mareš 2013).

Das bildungspolitische Bekenntnis zum Bologna-Prozess findet sich wieder in (ministeriellen) Dokumenten wie: *Strategie der Entwicklung der tertiären Bildung in den Jahren 2000–2005* (MŠMT 2000) und *Das nationale Programm zur Entwicklung der Bildung* (Kotásek 2001). Mit der Novelle des Hochschulgesetzes (v. April 2001) wurden die bis dahin üblichen vier- bis fünfjährigen Magisterstudiengänge in gestufte Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Eine Konzeption zur Reform des tschechischen Hochschulwesens wurde erst im Jahre 2004 ausgearbeitet, zu einer Zeit, als an vielen Hochschulen das gestufte Studium bereits eingeführt worden war (MŠMT 2004). Die Neuerungen dieser Konzeption wurden jedoch nicht entsprechend in der Legislative verankert. Die beginnende Umsetzung des Bologna-Prozesses entfachte weitere Diskussionen, die die Verwirklichung der Vision, so wie sie erneut in der Budapest-Wien-Erklärung aufgenommen wurde, vorantrieben. Es sollte ein attraktiver, international konkurrenzfähiger europäischer Raum der Hochschulbildung geschaffen werden. Auf einer Konferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve am 28./29. April 2009 wurde über den Fortgang des Bologna-Prozesses nach 2010 beraten. Die Diskussion der Bildungsminister konzentrierte sich dabei vor allem auf Möglichkeiten der Spitzenförderung in allen Aufgabenbereichen der Hochschulen, seien es die Lehre, die Forschung, die Entwicklung bzw. Innovation, Dienstleistungen für die Regionalentwicklung oder die Unterstützung von lebenslanger Bildung. Im Zusammenhang damit steht die Ausweitung der Ziele einzelner Hochschulen, bspw. hinsichtlich eines gerechten Zugangs zum Studium oder Fragen lebenslangen Lernens, der Beschäftigungspotenziale der Absolventinnen und Absolventen, einer stärkeren Verzahnung von Bildung, Forschung, Entwicklung und Innovation sowie Mobilität und Offenheit Europas gegenüber anderen Kontinenten (MŠMT 2009, S. 19).

Die tschechischen Hochschulen haben sich bislang in diesem Reformprozess unterschiedlich profiliert. Einige haben das Potenzial zu interna-

tional anerkannten universitären Forschungszentren mit einem breiten Fächerspektrum zu werden (Exzellenzzentren). Andere konzentrieren sich auf konkrete Forschungsfelder, stellen ihre Tätigkeit in den Dienst der Regionalentwicklung oder sehen ihre Aufgabe hauptsächlich in der Lehre. Die Ausrichtung der einzelnen Hochschulen findet Ausdruck in der Zusammensetzung verschiedener Organe, in ihrer Leitung, den Beschäftigungsmöglichkeiten ihrer Absolventinnen und Absolventen und nicht zuletzt in der Finanzierung.

Das Zentrum für Bildungspolitik der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag (SVP PedF UK)² hat in einer Studie (vgl. Koucký / Bartušek 2012) Profile von 26 tschechischen staatlichen Hochschulen und ihrer 138 Fakultäten erstellt und miteinander verglichen. Dem ersten Vergleich wurden Angaben aus den Jahren 2008 und 2009, dem zweiten Vergleich Angaben aus den Jahren 2010 und 2011 zugrunde gelegt. Der indikatorengestützte Vergleich untersucht sechs Bereiche: das Studium, die Forschung bzw. Kunst, die Internationalität, die Regionalität, das Unternehmertum und die lebenslange Bildung. Das o.g. Zentrum für Bildungspolitik hat in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für die Erforschung des Hochschulstudiums und mit ministerieller Unterstützung das *Internetportal Hochschulstudium* weltweit eingerichtet, das seit 2012 für ein regelmäßiges Monitoring der Entwicklungen in der Hochschulpolitik, an einzelnen Hochschulen im Ausland sowie für Hochschulsysteme verwendet wird (Vysoké školství ve světě 2012–2015). Die bisherigen Befunde deuten an, dass der Bologna-Prozess, trotz aller Unzulänglichkeiten (vgl. Coufalová / Mainz / Novotná u. a. 2014), in seinen Grundzügen als nützlich beurteilt werden kann. So wurden im tschechischen Hochschulwesen bspw. folgende Punkte besonders akzentuiert:

- Schaffung einer verständlichen und vergleichbaren Stufung der Hochschulbildung und Einführung eines einheitlichen Kreditpunktesystems (ECTS)
- Beförderung der Mobilität von Studientierenden und Hochschullehrkräften und der Zusammenarbeit von Hochschulen, einschließlich gemeinsamer Projekte
- gemeinsame Maßnahmen zur Qualitätssicherung des Studiums.

2 Das Zentrum für Bildungspolitik der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag erhebt, analysiert und veröffentlicht Angaben über die Beschäftigungschancen der Absolventen aller tschechischen Hochschulen und ihrer Fakultäten seit 2002 bis dato. Es beteiligt sich auch an bedeutenden internationalen Forschungsprojekten über die Arbeitsmarktchancen von Absolventen und arbeitet mit einer Reihe ähnlich orientierter Forschungsstätten in europäischen Ländern zusammen.

Es gibt allerdings auch kritische Stimmen aus den Reihen der Akademiker/-innen und der Studierenden, die zu einer dringlichen Analyse der Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf den tertiären Bildungsbereich auffordern (vgl. Liessmann 2006; Keller / Tvrđý 2008 u. a.).

1.1 Ziele und Erwartungen der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

Die Frage der Qualitätssicherung in der Hochschulbildung gehört seit Beginn des Bologna-Prozesses zu den bedeutendsten Herausforderungen. In der Tschechischen Republik ist das wichtigste Organ dafür die *Akkreditierungskommission*. Sie prüft sowohl Anträge für die Akkreditierung von Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen als auch für die Eröffnung neuer Studiengänge. Daneben führt diese Kommission Habilitations- und Berufungsverfahren durch, beurteilt die Hochschulen, die Mobilität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Publikationstätigkeit, die Erfolgsquote bei der Einwerbung von in- und ausländischen Forschungsprojekten, die Qualität von Abschlussarbeiten der Absolventinnen und Absolventen usw. Die Akkreditierungskommission arbeitet mit Hochschulvertretern wie der Tschechischen Rektorenkonferenz und dem Hochschulrat, einschließlich dessen Studentischer Kammer, zusammen. Mit dem Ziel, Qualität, Transparenz und Konkurrenzfähigkeit der Institutionen der tertiären sowie der höheren Fachausbildung zu erhöhen, wurde von 2010 bis 2014 das Projekt *Qualität* realisiert. Das Projekt erarbeitete einen Entwurf zur Implementierung eines Qualitätsbewertungssystems innerhalb der tertiären Bildung, der Forschung und der Entwicklung in der Tschechischen Republik. In einem Teilprojekt wurde ein methodologischer Leitfaden für die interne und externe Qualitätsbewertung in allen Bereichen der tertiären Bildung und der höheren Fachausbildung entworfen, der bislang nicht zur Verfügung stand. Damit trug das Projekt entscheidend zur Verbesserung der gegenwärtigen Akkreditierungsverfahren bei.

In letzter Zeit sind häufiger Studien erschienen, die Niveau und Qualität des Hochschulstudiums weltweit miteinander vergleichen. Die Ergebnisse solcher Erhebungen können jedoch nicht widerspruchsfrei übernommen werden, weil sie eine Reihe zu recht kritischer Mängel aufweisen (vgl. Koucký / Bartušek 2012). Die Fakultäten der Hochschulen werden darin in zehn Gruppen unterteilt (u. a. in philosophische, soziale und theologische, in pädagogische und sportwissenschaftliche, in medizinische, in technische usw.), miteinander verglichen und beurteilt. Aber gerade an Profilbildungsprozessen der Einzelhochschule wird deutlich,

dass keine Hochschule überdurchschnittliche Ergebnisse in allen ihren Aufgabenbereichen erreichen kann. „Jede ihrer Funktionen besitzt nämlich eine spezifisch definierte Qualität, verlangt nach unterschiedlichen Ausprägungen und einer eigenen Kultur und bildet unterschiedliche Milieus mit besonderen Beziehungs- und Bindungsnetzen aus“ (Koucký / Bartušek 2012, S. 2). Obwohl Hochschulen (auch nach innen) durchaus breit aufgestellt sind, werden sie von Systemen der Qualitätsbewertung und in bestimmtem Maße auch durch Finanzierungsaufgaben unter Druck gesetzt, alle Tätigkeitsbereiche zu entwickeln.

Auch wenn der Bologna-Prozess im Bereich der tertiären Bildung Bewegung in die Aktivitäten von Studierenden, Akademikern und Politikern in ganz Europa gebracht hat, muss die Einbindung einzelner Staaten weiterhin als ein freiwilliger Akt verstanden werden. Dazu hat sich auch der Sprecher der Europäischen Kommission für allgemeine und berufliche Bildung sowie Sport, John MacDonal, geäußert: „der Bologna-Prozess ist bloß eine Reform von Curricula, aber manche Staaten haben sich entschlossen die Impulse des Bologna-Prozesses gleichzeitig zur Initiierung weiterer Veränderungen in der Finanzierung und der Administration zu nutzen“ (Phillips 2008). 2012 haben Hochschullehrkräfte und Studierende der Tschechischen Republik angesichts einer neuen Hochschulgesetzesvorlage eine Demonstration für die Freiheit der Universitäten veranstaltet. Mit ihr wurden vor allem die Einführung von Studiengebühren und die Zusammensetzung von Verwaltungsräten der Hochschulen kritisiert – Aspekte des Bologna-Prozesses spielten dagegen kaum eine Rolle.

1.2 Beschreibung des Systems der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

Das Hochschulwesen in der Tschechischen Republik hat eine mehr als sechshundertjährige Tradition. Bereits im Jahre 1348 wurde in Prag die heutige Karls-Universität gegründet, die älteste akademische Institution in Mitteleuropa. Mit den politischen und ökonomischen Veränderungen nach 1989 ist zugleich ein grundlegender Wandel des tschechischen Hochschulwesens eingeleitet worden. Schul- und Hochschulwesen haben zunächst einen Depolitisierungsprozess durchlaufen. Nach der „samtenen Revolution“ im November 1989 mussten Hochschulen beginnen, sich mit zahlreichen neuen Anforderungen auseinanderzusetzen. So erfuhren sie ein radikales Interesse der Studierenden an neuen akademischen Freiheiten und ihrem Hochschulstudium, das bislang durch eine autoritäre Lehre, gepaart mit einem hohen Anteil an frontalen Unterrichtsmethoden und wenig Raum

für Selbststudium geprägt war. Auch wurden die Hochschulen mit neuen Anforderungen an die Sprach- und Medienkompetenz konfrontiert. Internationalisierungsprozesse intensivierten die bis dahin eingeschränkte Zusammenarbeit und den Wissensaustausch zwischen Hochschullehrenden und Studierenden verschiedener Länder. Gleichzeitig aber wurden auch die Budgets der Hochschulen sowie der Mittelzufluss für Wissenschaft und Forschung zu Lasten der Bildung reduziert. Nicht zuletzt wurden die Autonomie und andere traditionelle Werte und Freiheiten, die zu den Grundpfeilern europäischer Universitäten gehören, eingeschränkt (vgl. Dopita 2013; Grecmanová 2013; Grecmanová / Dopita 2013).

In Tschechien ist die Zahl der Hochschulen und Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich gestiegen – auf Kosten der Studienqualität (Jařab 2012). Von Seiten der Politik wurden Stimmen laut, die eine strengere Kontrolle von Universitäten verlangen. Dabei geht es vor allem um die Qualität der Bildung. Im Jahre 1990 wirkten auf dem Gebiet der Tschechischen Republik 23 öffentliche Hochschulen, darunter fünf selbstständige Pädagogische Fakultäten und vier staatliche Militärhochschulen. Auf dem Gebiet der Slowakei gab es zu dieser Zeit 13 öffentliche Hochschulen. Heute existieren auf dem Gebiet der Tschechischen Republik zwei staatliche Hochschulen, die Polizeiakademie in Prag, die dem Ministerium des Inneren, und die Universität der Verteidigung, die dem Verteidigungsministerium untersteht. Ferner gibt es in Tschechien 26 öffentliche Hochschulen, von denen 24 Universitäten sind. Von den existierenden 44 privaten Hochschulen haben nur drei den Universitätsstatus. Damit ist seit 1990 die Zahl der Hochschulen um das 2,6-Fache gestiegen. An 141 Fakultäten studierten im Jahr 2012/2013 insgesamt 341.599 Studierende (ČSÚ 2014). An allen tschechischen Hochschulen werden ausschließlich staatliche Abschlussprüfungen abgenommen.

Bis zum Jahre 2001 wurden in der Tschechischen Republik vor allem eigenständige, vier- bis sechsjährige Magisterstudiengänge realisiert. Nach 2001 wurden diese Studiengänge in ein dreijähriges Bachelorstudium und ein anschließendes, meist zweijähriges Masterstudium überführt. Das Studienprogramm für Doktorandinnen und Doktoranden erstreckt sich seit seiner Einführung auf drei bis vier Jahre. Einige Bereiche, z. B. Medizin, haben jedoch ihre „langen“ eigenständigen vier- bis sechsjährigen Studienprogramme beibehalten, ohne eine vorangestellte Bachelor-Stufe. Bachelor- und Masterstudiengänge schließen mit einer staatlichen Abschlussprüfung ab, die in der Regel die Disputation der Bachelor- bzw. einer Diplomarbeit (im Masterstudium) beinhaltet. An

den medizinischen und tierärztlichen Fakultäten wird das Studium mit einem staatlichen Rigorosum abgeschlossen.

In der Tschechischen Republik ist es gegenwärtig möglich, 547 Studienprogramme zu studieren. Im akademischen Jahr 2014/2015 waren insgesamt 9.308 Studienfächer in allen Studienformen, davon 27,1% (2.524) als Bachelor-, 35,5% (3.299) als anschließende Master- und 37,4% (3.485) als Promotionsstudiengänge akkreditiert. Im Bereich der Lehrerbildung waren 675 Studienfächer akkreditiert (MŠMT 2015). Das Hochschulstudium in der Tschechischen Republik weist drei Formen auf: das Präsenzstudium, das Fernstudium und ein kombiniertes Studium. Dies entspricht etwa den deutschen Studienformen Präsenzstudium in Vollzeit, dem Fernstudium und dem Teilzeitstudium.

Die internationale Zusammenarbeit im Hochschulwesen vollzieht sich auf der Basis internationaler Verträge und von Mitgliedschaften in internationalen Organisationen. Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport hat 2013 an die 37 bilaterale und zwei multilaterale internationale Verträge unterhalten, die Stipendien für Studierende und akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewähren. Im Rahmen dieser Regelungen nehmen jährlich 350 Studierende sowie Akademikerinnen und Akademiker Studien- und Forschungsaufenthalte an ausländischen Hochschulen wahr, vor allem in Deutschland und Österreich. Von den Sprachkursen mit Stipendien machten weitere 200 Studierende Gebrauch. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) gewährt der Tschechischen Republik auch einseitige Unterstützung; insgesamt erteilt er jährlich 700 reziproke und nichtreziproke Stipendien. Etwa 300 weitere Studierende sowie Akademikerinnen und Akademiker reisen nach Österreich, um dort an gemeinsamen Forschungsprojekten teilzunehmen. Im Gegenzug werden ausländische Studierende und akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Studienaufenthalten an den öffentlichen Hochschulen in der Tschechischen Republik aufgenommen.

1.3 Auswirkungen der internationalen Hochschulvernetzung auf akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

In den letzten fünf Jahren ist es zu einer bemerkenswerten Veränderung des tschechischen Hochschulwesens gekommen. Die Hochschulen wurden einer externen Bewertung unterzogen und auf der Grundlage nationaler und internationaler Indikatoren gerankt. Zu diesen Indikatoren zählen u.a. die Anzahl der Professorinnen und Professoren, der

Dozierenden und der aufgenommenen Studierenden.³ Die Hochschulen selbst haben eigene interne Bewertungskennziffern für die Tätigkeit der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt, wie bspw. die Anzahl der Publikationen im Web of Science, SCOPUS, ERIH plus, die Anzahl von Zitationen, eingeworbene Drittmittel für nationale und internationale Projekte oder Forschungsaufenthalte im Ausland. Neben wachsenden Anforderungen an die Lehre in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen geraten auch Wissenschaft und Forschung zunehmend unter Druck, spürbar vor allem in steigenden Ansprüchen an die Hochschulorganisation und das akademische Personal.⁴ Die Qualifikationsstruktur der akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eines der Beurteilungskriterien für Hochschulen und Fakultäten, aber auch für ihre externe und interne Bewertung.

Sie üben pädagogische, wissenschaftliche, forschungs- und entwicklungsorientierte Tätigkeiten aus. Daneben arbeiten sie extern als Konsultanten und in Beratungsinstitutionen, erstellen Analysen und Gutachten. Bei der Übernahme von akademischen Funktionen müssen sie Führungskompetenzen aufweisen. Deren Stellen werden durch Ausschreibungen besetzt, wobei die Verträge gemäß geltendem Recht befristet, in der Regel für drei Jahre, abgeschlossen werden. Damit wurde die frühere Flexibilität mit Fristen von wahlweise ein, drei, fünf oder sieben Jahren eingeschränkt. Die Laufbahn von Hochschullehrenden weist vier akademische Stufen auf, vom Assistenten/Lektor über den (promovierten)

-
- 3 An tschechischen Hochschulen sind gegenwärtig 3,5mal so viele Studierende wie im Jahre 1989 immatrikuliert, wobei sich der Anteil von Studierenden in kombinierten oder Fernstudiengängen zwischen den Jahren 1999–2009 vervierfacht hat. Gemäß OECD-Statistik haben 2010 an den tschechischen Hochschulen 60 % der Bevölkerungskohorte studiert, was den Durchschnittswerten der OECD und der EU21 entspricht. Weitere 9 % haben an Höheren Fachschulen studiert. Dies sind 8 % weniger als der OECD-Durchschnitt und 6 % unter dem Durchschnitt der EU21. Nach Trow (2011) können wir etwas vereinfacht feststellen, dass das tschechische Hochschulwesen einen Wandel vom elitären Studium der 1990er Jahre über ein Massenstudium zu einem universalen Studium der Gegenwart vollzogen hat, und dies trotz einer Verringerung der absoluten Zahlen. 2013 ist nämlich die Anzahl der Erststudierenden in Bachelorstudiengängen (ohne gestuftes Masterstudium) an den Hochschulen unter 70 000 gefallen, was den fortschreitenden demografischen Rückgang der Kohorten von 18-, 19- und 20-Jährigen widerspiegelt. Gegenüber dem Gipfel im Jahre 2009 handelt es sich um einen Schwund von 18 %. Ähnlich verringert sich die Gesamtzahl der Studierenden. Zum 31.12.2013 waren 368 304 Studierende immatrikuliert. Der Rückgang der Studierendenzahlen ist noch stärker bei den privaten Hochschulen ausgeprägt. (MŠMT, 2014).
 - 4 So geraten Hochschulen bspw. über den Verteilerschlüssel von finanziellen Mitteln, der früher von der Anzahl der Studierenden, also von der Bildungsfunktion ausging, heute aber die wissenschaftlichen Leistung, Forschung und Beteiligung an Projekten begünstigt, unter Druck.

Fachassistenten und den (habilitierten) Dozenten zum Professor, der auf Vorschlag des Wissenschaftlichen Rates der jeweiligen Hochschule vom Präsidenten der Republik ernannt wird. Gegenüber der Akkreditierungskommission garantieren Professorinnen und Professoren zusammen mit den Dozierenden für die Qualität ihres Faches an der jeweiligen Hochschule (vgl. Vašutová 2009).

Die Akkreditierungskommission des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport hat 2010 ein Register aller Hochschullehrenden angelegt und darin die Zahl der Verträge erfasst, die die Dozierenden sowie Professorinnen und Professoren mit verschiedenen Hochschulen schließen. Dadurch wurde erreicht, dass die Funktionsträger ihre Aktivitäten an anderen Universitäten einschränkten und sich wieder vermehrt der eigenen Alma Mater zuwandten. Hintergrund der Mehrfachverträge von Hochschullehrenden sind die schlechten Verdienstmöglichkeiten von Akademikerinnen und Akademikern, die zu Unzufriedenheit und Fluktuationen führen und das Interesse am Beruf des Hochschullehrers mindern. In den Erhebungen zum Prestige einzelner Berufsgruppen in der Tschechischen Republik rangieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an zweiter, Hochschullehrkräfte an vierter und Grundschullehrkräfte an fünfter Stelle (vgl. Tuček 2013).

1.4 Forschung zum Bologna-Prozess in der Tschechischen Republik

Zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Tschechischen Republik ist bisher eher wenig geforscht worden. Die vorliegenden Untersuchungen decken zwar ein breiteres inhaltliches Spektrum ab, sind aber kaum aufeinander abgestimmt und erschweren so eine systematische Analyse der Reformentwicklungen im Bereich der Hochschulbildung.

Eine internationale Erhebung (Eurostudent V), an der sich alle öffentlichen und staatlichen Hochschulen sowie 29 private Hochschulen Tschechiens beteiligten, untersuchte 2013 u.a. Fragen der Lebensverhältnisse und der Mobilität von Studierenden, der Durchlässigkeit des Studiums und der Beziehung von Studierenden zu ihrer Hochschule (Eurostudent V 2015). Befragt wurden Studierende in Bachelor-, Magister- und den gestuften Bachelor-/Masterstudiengängen. Unter anderem wurde festgestellt:

- Mehr als drei Viertel der Studierenden identifizieren sich mit ihrer Hochschule und sind mit deren Ausstattung, mit der Betreuung durch die Lehrenden und der Qualität der Lehre zufrieden. Weniger zufrieden sind sie mit dem Fächerangebot und der Studienorganisation. Studierende mit Auslandserfahrung beurteilen die Lehrqualität und

die Studienabläufe kritischer; zufriedener sind sie aber mit der Arbeitsweise von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienabteilungen.

- Mehr als die Hälfte der Studierenden schätzt die Chance, in der Tschechischen Republik eine Arbeitsstelle zu finden, als gut bis sehr gut ein. In Bezug auf den internationalen Arbeitsmarkt gilt dies nur noch für ein Viertel von ihnen. Zudem bestehen in der Einschätzung erhebliche Unterschiede zwischen den Fachkulturen.
- Das Interesse für ein Auslandsstudium ist in den Anfangssemestern höher; fast 40 % der bis 21 Jahre alten Studierenden planen einen Teil des Studiums im Ausland zu absolvieren. Als größtes Hindernis bezeichnen sie den finanziellen Aufwand, die Trennung von der Familie, vom Partner oder Freunden sowie den Verlust eines bezahlten Arbeitsplatzes.
- Der Median des Einkommens der Studierenden liegt bei 7.700 Kč monatlich, wovon die Studierenden mehr als die Hälfte durch eigene Erwerbstätigkeit erwirtschaften. Die Höhe des Einkommens und die soziale Zusammensetzung der Studierenden werden durch den Hochschultyp und den sozio-ökonomischen Status der Eltern der Studierenden geprägt (MŠMT 2014).

In einer Studie von Koucký, Ryška und Zelenka (2013) vom Zentrum für Bildungspolitik (SVP Ped UK) werden Ergebnisse des Projekts *REFLEX* dargestellt. In der Studie wurde an internationale und tschechische Untersuchungen zur Einmündung von Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt angeknüpft (u. a. an die Projekte wie *CHEERS* von 1998 und *REFLEX* aus den Jahren 2006 und 2010). Am Projekt beteiligten sich 20 öffentliche, 15 private und eine staatliche Hochschule. Befragt wurden Absolventen von Bachelor-, eigenständigen Magister- sowie gestuften Bachelor-/Master- und Promotionsstudiengängen der Jahre 2008 bis 2012, sowie deren Arbeitgeber. Der erste Teil der Studie befasst sich mit der aktuellen Beschäftigung und den Kompetenzen der Absolventen, der Bewertung des Hochschulstudiums und dem Übergang von der Ausbildung in die Arbeitswelt. Die Erhebung brachte folgende Erkenntnisse:

- Trotz des wachsenden Bedarfs der Wirtschaft an höher qualifizierten Arbeitskräften deckt das Arbeitsplatzangebot nicht die steigende Nachfrage von Hochschulabsolventen. Die Absolventen haben vermehrt Probleme beim Übergang von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt. Ein Teil von ihnen wird nicht qualifikationsgerecht beschäftigt, was u. a. daran liegt, dass die Stellenbesetzung in der Praxis

zunehmend mit unterqualifiziertem Personal erfolgt. Ältere Arbeitnehmer mit Hochschulabschluss verbleiben sehr lange auf dem Arbeitsmarkt, so dass nur ein schmaler Einstellungskorridor für jüngere Absolventen vorhanden ist.

Absolventen mit einem Magisterabschluss nehmen nun auch Arbeitsplätze an, die ursprünglich für Bachelorabsolventen vorgesehen waren und akzeptieren immer häufiger Stellen, die keine Hochschulausbildung verlangen (ökonomisch-technische, Stellen in Büros, im Handel oder in der Administration). So kommt es allmählich zu einer Überqualifizierung der Absolventen für den Arbeitsmarkt.

- Hochschulabsolventen nehmen immer häufiger eine fachfremde Anstellung an. Dies gilt vor allem für Studierende mit Bachelor- und Magisterabschlüssen. Absolventen von Promotionsstudiengängen dagegen finden zunehmend öfter eine passende, abschlussadäquate Anstellung. Langfristig gesehen haben Absolventen von landwirtschaftlichen Fächern die schlechtesten Arbeitsmarktchancen; ähnliche Entwicklungen zeichnen sich auch für Absolventen der Ökonomie, der Gesellschafts- und Humanwissenschaften ab. Am günstigsten sind die Chancen im Bereich Gesundheit.
- Der Bachelorabschluss wird von den Arbeitgebern zunehmend besser angenommen, entsprechend vergrößert sich das Stellenangebot auf dem Arbeitsmarkt. Größere Einstellungschancen haben Absolventen, die schon während des Studiums gearbeitet haben. Etwa die Hälfte der Hochschulabsolventen fand unmittelbar nach Abschluss des Studiums eine Stelle, in besonderem Maße Absolventen eines Fernstudiums. Der Anteil von Absolventen, die bereits parallel zu ihrem Studium gearbeitet haben, ist von 27 % (Jahr 2006) auf 32 % (Jahr 2010) bis auf 48 % (Jahr 2013) gestiegen.
- Die erworbenen (Schlüssel-)Kompetenzen der Hochschulabsolventen in Bereichen wie Unternehmertum, Internationalisierung, Professionalität, Innovationsfreudigkeit, Präsentation, Flexibilität treffen nicht die Erwartungen ihrer Arbeitgeber, für die nach wie vor die fachliche Kompetenz an erster Stelle steht.
- Nach Meinung von 90 % der Hochschulabsolventen dominiert im Studium immer noch die Theorievermittlung über Vorlesungen mit Anwesenheitspflicht. Auch wenn im Untersuchungszeitraum deren Stellenwert abgenommen hat, haben sich dagegen Formen von Gruppen-/Projektarbeit anteilig kaum erhöht. Die Vorlesung gehört insbesondere in den Gesellschafts- und Humanwissenschaften, in der Pädago-

gik, der Lehrerausbildung und im Sport zur bevorzugten Lehrform. Im o. g. Zeitraum erhöhten sich der Anteil der Praktika, die unmittelbare Zusammenarbeit von Studierenden mit der Wirtschaft und die Arbeit mit Fallanalysen. Trotz der erwähnten Kritikpunkte würden zwei Drittel der befragten Absolventen noch einmal dasselbe Fach an derselben Hochschule studieren (vgl. Koucký / Ryška / Zelenka 2013).

1.5 Perspektiven der Hochschulbildung in der Tschechischen Republik

In den Jahren 2009–2014 wurde eine Novellierung des Hochschulgesetzes erarbeitet, mit dem nicht zuletzt auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit des tschechischen Hochschulwesens erhöht werden soll. Ungeachtet schwieriger demografischer Entwicklungen sollen Profilierung und Qualitätssicherung an den Hochschulen weiter befördert und die Arbeitsmarktchancen junger Hochschulabsolventinnen und -absolventen erhalten werden. Die Hochschulen werden gefordert, die Fachkulturen weiter zu entwickeln, in denen sie besondere Profile aufweisen (MŠMT 2014).

Im gleichen Zeitraum wurde im Rahmen eines speziellen Landesprojekts zur tertiären Bildung das Projekt Q-RAM durchgeführt. Ziel war es, ein mit dem europäischen Raum kompatibles akademisches Abschlussniveau abzusichern. Der Nationale Qualifikationsrahmen der tertiären Bildung, das erwähnte Q-RAM Projekt, ist aus dem Bedürfnis entstanden, klare Bildungsstandards zu schaffen und die Qualität der Studienprogramme zu sichern. Dazu sollten fachliche Mindeststandards studienfach- und studienangabezogen definiert werden. Diese Fachstandards sollten zugleich den Vergleich mit Studiengängen im Ausland ermöglichen. Es wurden 39 Bildungsbereiche ausgewiesen (z. B. das Lehramt, historische Wissenschaften, ökonomische Fächer, Biologie und Ökologie, Mathematik und Statistik). Obwohl die Beschreibung der Standards bereits Ende 2012 abgeschlossen wurde, ist mit deren vollständigen Implementierung und Akkreditierung in den Studienprogrammen erst im Jahre 2020 zu rechnen. Den Nationalen Qualifikationsrahmen kann man als eine „Inventur“ des Studiums – nämlich was studiert wird, mit welchem Aufwand, mit welchen Ergebnissen usw. – und Aktualisierung der Methoden und Inhalte der Studienprogramme und Fächer begreifen. Die Hochschulbildung in der Tschechischen Republik hat eine bedeutende Tradition. Gerne möchten wir glauben, dass die Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses für ihre Fortsetzung von großem Nutzen sein werden.

2. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Tschechischen Republik unter besonderer Berücksichtigung der Bologna-Erklärung⁵

Im Unterschied zu europäischen Trends befindet sich der Lehrerberuf in der Tschechischen Republik (ČR) noch immer auf semiprofessionellem Qualifikationsniveau und es deutet sich sogar ein Trend zur Deprofessionalisierung an (vgl. Spilková 2010). Die Autorin stellt fest, dass bislang in keinem solcher Schlüsselbereiche wie der Bildungspolitik, dem akademischen Milieu oder dem schulischen Bereich eine Verbesserung des Professionswissens erreicht werden konnte. Von Seiten der Bildungspolitik wurde selbst eine zeitlich umfassende universitäre Ausbildung in Zweifel gezogen. Es existieren weder ein beruflicher Standard noch ein ethischer Kodex bzw. eine Berufskammer.

In der Lehrerausbildung in Tschechien lassen sich zwei deutliche Entwicklungstendenzen beobachten (vgl. Marková / Urbánek 2008). Eine erste zeigt sich in der Bewahrung und kontinuierlichen Weiterentwicklung progressiver und stabilisierender Ausbildungsmerkmale. Dazu zählen u. a. die Durchsetzung einer wissenschaftlichen universitären Lehrerausbildung wie auch Bemühungen um eine weitere Pädagogisierung des Lehramtsstudiums. Die zweite Tendenz wird geprägt von sporadisch auftretenden Umbrüchen und Veränderungen in Folge plötzlicher politischer, ökonomischer oder sonstiger pragmatischer Maßnahmen. Zu den Problemfeldern der tschechischen Lehrerausbildung zählen vor allem deren Gesamtkonzeption, die Beschaffenheit des Ausbildungscurriculums sowie die Auswahl der Studienbewerber.

Das Hochschulstudium in der Tschechischen Republik weist drei Studienformen auf: das *Präsenzstudium*, das *Fernstudium* und ein *kombiniertes Studium*. Die Präsenzform sieht die Teilnahme der Studierenden an Vorlesungen, Seminaren, Übungen u. Ä. vor. Beim Fernstudium befassen sich die Studierenden selbständig mit der empfohlenen Literatur und nutzen zudem elektronische Quellen. Auch die Prüfungen verlaufen über elektronische Medien. Die kombinierte Form sieht sowohl die Präsenz der Studierenden an der Universität zu Konsultationen (in der Regel zweimal im Monat) als auch ein Selbststudium vor (vgl. Roskovec

5 Dieser Beitrag ist entstanden im Rahmen des Projektes Nr. P407/11/0696 (Projekt-titel: Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der pädagogischen Fakultäten durch akademische Mitarbeiter) dank der finanziellen Unterstützung der tschechischen Agentur Grantová agentura České republiky.

2009). Diese Struktur ist so auch an pädagogischen Hochschulen üblich. Ausnahme bilden die pädagogischen und psychologischen Fachdisziplinen, die eine Kontakt-Lehre erfordern.

Gemäß § 22 des Hochschulgesetzes Nr. 172/1990 (ČSFR 1990) dauerte das Lehramtsstudium für die erste und zweite Grundschulstufe vormals in der Regel vier Jahre und wurde von pädagogischen Fakultäten durchgeführt. Ein Lehramtsstudium für mittlere Schulen dagegen erstreckte sich über fünf Jahre und wurde meist an den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten realisiert. Nach dem späteren Gesetz über pädagogische Mitarbeiter Nr. 363/2004 (ČR 2012) müssen Lehrkräfte der ersten und zweiten Grundschulstufe und der mittleren Schulen mindestens ein abgeschlossenes Magisterstudium vorweisen. Eine Ausnahme davon bilden Lehrkräfte praktischer Fächer, die einen Bachelorabschluss⁶ benötigen. Die fachliche Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten ist im Hochschulgesetz nicht ausdrücklich verankert. Das Gesetz sieht hierzu mehrere Möglichkeiten der Qualifizierung vor und zwar durch ein Abitur an einer Mittelschule, durch einen Abschluss an einer Höheren Schule oder schließlich durch ein Hochschulstudium in einem im Bereich der pädagogischen Wissenschaften akkreditierten Bachelor- und Masterprogramm mit einer Ausrichtung auf die Frühpädagogik. Das Lehramtsstudium für die erste Grundschulstufe vollzieht sich in der Tschechischen Republik in der Regel als ein grundständiges fünfjähriges Magisterstudium. Dies gilt auch für die erste Stufe der sonderpädagogischen Schwerpunktsetzung. Die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Mittelschulen erfolgt bereits in gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen. Dasselbe gilt für das Fach Sonderpädagogik in Kombination mit einem weiteren Fach. Ein Lehramtsstudium bieten fakultätsübergreifend in der Regel pädagogische, philosophische, naturwissenschaftliche, theologische, sportwissenschaftliche und künstlerische Fakultäten an den Universitäten an. Das Studium der Sonderpädagogik wird an den pädagogischen Fakultäten realisiert.

6 Das tschechische Gesetz über pädagogische Mitarbeiter Nr. 363/2004 Sammlung (ČR 2012) charakterisiert einige pädagogische Semiprofessionen. Es handelt sich um 1) Kindergartenerzieher, 2) Grundschullehrer erster Stufe (§7), 3) Grundschullehrer zweiter Stufe (§8), 4) Lehrer an mittleren Schulen (§9), 5) Lehrer von künstlerischen Fächern an den künstlerischen Grundschulen, an den mittleren Fachschulen und den Konservatorien (§10), 6) Lehrer an höheren Fachschulen (§11), 7) Lehrer an Sprachschulen mit der Berechtigung staatliche Sprachprüfungen abzunehmen, 8) Lehrer in Einrichtungen für die pädagogische Weiterbildung (§13), 9) Religionslehrer (§14), 10) Lehrer für fachliche Übungen in Einrichtungen der Sozialdienste (§15), 11) Erzieher, 12) Freizeitpädagogen, 13) Spezialpädagogen, 14) Psychologen, 15) pädagogische Assistenten, 16) Trainer.

Coufalová, Hrkalová, Mainz u. a. (2014) beschreiben zwei unterschiedliche Modelle des Bachelorstudiums, die zu einer Lehrerqualifikation führen können:

- a) Das Bachelorprogramm ist als rein fachliches Studium konzipiert. Im Curriculum sind weder in den Pflichtfächern noch in den Wahl-Pflichtfächern Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie oder Fachdidaktik vorgesehen. Diese Inhalte werden allenfalls in Wahlkursen angeboten. Solche Bachelorstudienprogramme finden sich häufig innerhalb der Fachstudienprogramme (z. B. Mathematik, Philologie, Geschichts- und Humanwissenschaften). Das daran anschließende Magisterstudium wird wahlweise als ein Fachstudium oder aber als ein Lehramtsstudium angeboten.
- b) Das Bachelorstudium wird als Bestandteil der Lehrerausbildung mit anschließendem Lehramts-Magisterstudium (Masterstudium) angeboten. Die Curricula solcher Bachelorstudiengänge enthalten propädeutische erziehungswissenschaftliche Lehrinhalte (Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktik). Mitunter sind auch Hospitations- oder klinisch-pädagogische Praktika vorgesehen. Der Lehramtsbezug in den Bachelorstudiengängen zeigt sich bereits in deren Bezeichnungen. Sie beziehen sich bspw. auf Bildungsbereiche, auf Studienfächer mit der Ausrichtung auf eine Lektoren- bzw. pädagogische Assistententätigkeit oder die schulische Praxis. Ihre Akkreditierung erfolgt meist im Rahmen der Studienprogramme „Pädagogische Spezialisierungen“.

Die gestuften Masterprogramme sind auf das Ziel hin konzipiert, Studienabsolventen eine Lehrerqualifikation gemäß dem Gesetz über pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ČR 2012) zu gewährleisten. Der Schwerpunkt der Lehrpläne liegt in den pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Fächern. Eingeschlossen sind pädagogische Praktika. Die fachliche Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer erfolgt in der Kombination zweier (Schul-)Fächer. Auf diese Weise konzipierte Masterstudiengänge werden durch ihre Bezeichnung als pädagogisch ausgerichtete Masterstudiengänge kenntlich gemacht (z. B. Sport für die zweite Grundschulstufe, Lehramt für Physik an den Mittelschulen usw.). In der Regel sind sie im Rahmen der Studienprogramme „Ausbildung der Grundschullehrer/Mittelschullehrer“ akkreditiert. Sie können aber auch im Rahmen von Fachstudiengängen (z. B. Mathematik, Physik, Geographie, Englische Philologie) akkreditiert werden, wobei der Bezug zum Lehrerberuf in der Bezeichnung aufrechterhalten wird. Durch eine

Kombination von gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen entstehen letztlich vier Varianten der Lehramtsausbildung:

- *Ausbildungsvariante 1:* Hier erfolgt im Bachelorstudium eine solide fachliche Ausbildung in einem oder zwei Approbationsfächern bereits mit Ausrichtung auf den Lehrerberuf (Lehrangebote in Pädagogik, Psychologie sowie Hospitationspraktika). Der Bachelorabschluss bildet jedoch (nur) einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss außerhalb des Lehramts. Im Masterstudium werden die Fachausbildung weiter vertieft und parallel dazu erziehungswissenschaftliche Studien zum Lehrerberuf betrieben.
- *Ausbildungsvariante 2:* Die Fachausbildung in einem oder zwei Lehramtsfächern hat hier keinen Lehramtsbezug. Im Rahmen des Bachelorstudiums werden den Studierenden solide fachliche Grundlagen in einem oder zwei Approbationsfächern vermittelt. (Lehramts-)Interessierten wird daneben ein frei wählbares pädagogisch-psychologisches Ausbildungsmodul bereitgestellt. Der weitere Ausbildungsprozess verläuft analog zu der ersten bzw. vierten Ausbildungsvariante.
- *Ausbildungsvariante 3:* In der Bachelorphase wird den Studierenden ein breites Grundlagenwissen in den Natur- bzw. Gesellschaftswissenschaften, der Linguistik u.Ä. vermittelt. Erst im anschließenden Masterstudium konzentrieren sich die Studierenden dann auf die Erlangung pädagogischer Kompetenzen und profilieren sich darüber hinaus in zwei Approbationsfächern.
- *Ausbildungsvariante 4:* Auch in dieser Variante erfolgt im Bachelorstudium zunächst eine rein fachliche Ausbildung in ein oder zwei Approbationsfächern. Erst im anschließenden Masterstudium konzentrieren sich die Studierenden dann auf die Erlangung der Lehrbefähigung und absolvieren alle pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Studien und pädagogischen Praktika.

Die verschiedenen Ausbildungsvarianten zeigen, dass das Umgehen mit Forderungen nach Polyvalenz und Professionsbezug sehr unterschiedliche Studiengangmodelle hervorgebracht hat, die letztendlich zum Lehramtsabschluss führen. Dabei sind die verschiedenen Ausbildungsmodelle an den lehrerbildenden Fakultäten der Tschechischen Republik derzeit zum Teil nur wenig kompatibel. Dies hat u. a. damit zu tun, dass staatlicherseits keine klaren Regelungen zur Geltungsdauer laufender Studienprogramme existieren und Akkreditierungsrichtlinien gesetzlich noch nicht bindend sind. Deshalb versuchen einige ständige Arbeitsgruppen der Akkreditierungskommission der Tschechischen Republik zu einer

Präzisierung und Konkretisierung der Forderungen zu gelangen, unter Berücksichtigung fachspezifischer Belange. So hat z.B. die ständige Arbeitsgruppe für Pädagogik, Psychologie und Kinanthropologie Empfehlungen für gestufte Lehrerbildungsprogramme herausgegeben (AK ČR 2013). Bislang jedoch liegen für eine fundierte Beurteilung der Ausbildungskonzeptionen der neuen gestuften Studienprogramme noch nicht genügend Informationen über beide Ausbildungsphasen (Bachelor und Master) vor. Auch fehlen professionelle Standards für die postgraduale Lehrerausbildung sowie ein einheitliches Absolventenprofil. Die Akkreditierungskommission muss sich deshalb bei Teilakkreditierungen von Studieneinheiten auch stets mit dem Gesamtkonzept befassen. Sie geht dabei von der Konzeption der Lehrerausbildung für Grund- und Mittelschulen (vgl. Koncepce 2004) und den darin formulierten Mindestanforderungen für die Lehrerausbildung aus. Diese Anforderungen werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab. 1: Mindestanforderungen an die Lehrerausbildung

Studienbereiche	Anteil an Gesamtstundenzahl (in %)	Leistungspunkte (ECTS)
Fachwissenschaft (im ersten Approbationsfach + Fachdidaktik)	60	180
Fachwissenschaft (im zweiten Approbationsfach + Fachdidaktik)		
Pädagogisch-psychologische Komponente	15–20 (minimal)	45–60
Schlüsselqualifikationen	7	20
Pädagogische Praktika	ca. 3 (4 Wochen)	10
Freiraum nach Bedarf der Fakultäten	10–15	30–45
Gesamt	100	300

Quelle: (Koncepce 2004, Coufalová u. a. 2014, S. 14)

An der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag wurde eine Befragung unter akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Studierenden durchgeführt, die sich auf Probleme gestufter Studiengänge bezog. Die Einstellungen von Hochschullehrkräften und Studierenden unterscheiden sich danach erheblich voneinander: Neun von

zehn der Hochschullehrenden sprechen sich gegen konsekutive Studiengänge aus, Studierende bevorzugen dagegen solche gestuften Studienformen im Verhältnis sieben (Pro) zu drei (Kontra). Offensichtlich haben beide Befragtengruppen unterschiedliche Interessen und Ziele. Hochschullehrende betonen gewisse ‚Ideale‘ der Lehrerausbildung, die mitunter eine lange Studienzzeit erfordern und denen in einem dreijährigen Bachelorstudium nicht Rechnung getragen werden könne. Die Studierenden hingegen begrüßen die Möglichkeit eine vollwertige universitäre Ausbildung bereits mit dem Bachelorabschluss erreichen zu können, von welchem sie sich auch einen früheren Eintritt in die Praxis versprechen. Entgegen der Erwartung der Forscher klagen die Hochschullehrenden nicht über eine höhere Arbeitsbelastung. Studierende hingegen machen auf eine gestiegene Arbeitsbelastung durch die Verdoppelung der Aufnahmeverfahren und den hohen Prüfungsaufwand aufmerksam. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die befragten Hochschullehrkräfte trotz vieler Einwände bereit sind, nach Kompromissen zu suchen und die Reform hin zum einem gestuften Lehramtsstudium einzuleiten (vgl. Bendl / Voňková / Zvírotsky 2013; Bendl / Voňková / Zvírotsky 2014).

Die aktuelle Verfasstheit des tschechischen Hochschulwesens lässt den Schluss zu, dass die Prinzipien des Bologna-Prozesses in der Tschechischen Republik bisher noch nicht ausreichend verstanden und in die Tat umgesetzt worden sind (vgl. auch Coufalová u. a. 2014). So sollten im Bereich der Lehrerbildung folgende Aspekte stärker Beachtung finden:

- Gewährleistung eines verständlichen und vergleichbaren Systems von Hochschultiteln
- Stufung des Studiums in Bachelor-, Master- und Doktorandenstudiengänge
- Einführung eines einheitlichen Kreditpunktesystems ECTS (European Credit Transfer System),
- Unterstützung der Mobilität von Studierenden und Hochschullehrenden und die Zusammenarbeit von Hochschulen, einschließlich gemeinsamer Projekte
- Zusammenarbeit in Fragen der Qualitätssicherung des Studiums.

Aus einem Bericht für das Jahr 2012 (vgl. Koucký / Bartušek 2012) geht hervor, dass sich pädagogische und sportwissenschaftliche Fakultäten als eher regionale Fakultäten profiliert haben, mit einer deutlichen Ausrichtung auf Bildungsprogramme des Lebenslangen Lernens. In Fragen von Internationalität und Forschung zählen sie eher nicht zu den führenden Fakultäten. Die Immatrikulationschancen und auch die Absol-

ventenzahlen an solchen pädagogischen und sportwissenschaftlichen Fakultäten entsprechen, mit wenigen Ausnahmen, in etwa dem Durchschnitt der Hochschulen in der Tschechischen Republik. Zusammen mit den medizinischen und juristischen zählen die pädagogischen Fakultäten bei der Vermittlung in den Arbeitsmarkt zu den erfolgreichsten. Die geringen Anfangsgehälter der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerausbildung spiegeln die Gesamtsituation der Hochschullehrenden an pädagogischen Fakultäten wieder, die hinter fortgeschrittenen Ländern deutlich zurückbleibt.

Literatur

- AK ČR. (2013): Doporučení stálé pracovní skupiny Akreditační komise pro obory pedagogické, psychologické a kinantropologické k předkládání strukturovaných učitelských programů [online]. URL: <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/standardy-pro-posuzovani-zadosti/219-pozadavky-na-doplnujici-informace-pro-akreditace-strukturovanых-ucitelskych-programu.html> [Zugriff: 04.05.15].
- Bendl, S./Voňková, H./Zvírotský, M. (2013): Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. In: *Pedagogická orientace* Jg. 23, 6, S. 767–785.
- Bendl, S./Voňková, H./Zvírotský, M. (2014): Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství. Praha: PdF UK.
- Burke, P. (2000): *A social history of knowledge: from Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press.
- Coufalová, J./Hrkalová, J./Mainz, D./Novotná, V./Pasáčková, E./Rýdl, K./Šafránková, J./Škoda, J./Švec, M./Švec, J./Vaňková, J./Vrátníková, Z. (2014): *Požadavky na učitelské studijní program a obory*. Praha: MŠMT.
- Coufalová, J./Mainz, D./Novotná, V./Pasáčková, E./Šafránková, J./Švec, M./Vaňková, J. (2014): *Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele*. Praha: MŠMT.
- ČR (2012): Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. © MŠMT 2006–2012. URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogicky-ch-pracovnicich-k-1-zari> [Zugriff: 23.03.16].
- ČSFR (1990): Zákon o vysokých školách č. 172/1990 Sb. Sbírnka zákonů České a Slovenské Federativní republiky, částka 30, S. 682–691.
- ČSÚ (Český statistický úřad) (2014): *Veřejné a soukromé vysoké školy podle krajů. Období 2012*. URL: http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cisl-tab=VZD4100PU_KR&maklist_velikost=30&kapitola_id=17 [Zugriff: 30.11.2014].
- Dopita, M. (2013): Changes in Czech Higher Education after 1989. In: Rudnicki, P./Starnawski, M./Nowak-Dziemianowicz, M. u. a. (Hrsg.): *Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989*. Wrocław: Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, S. 107–118.

- Eurostudent V 2012–2015 (2015): Synopsis of Indicators. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf [Zugriff: 04.02.2016].
- Grecmanová, H. / Dopita, M. (2013): The Context of Higher Education in the Czech Republic. In: David, Z./Mikuláš, D. (Hrsg.): Proceedings of the 26th SVU World Congress of the Czechoslovak Society of Arts and Sciences SVU and Its Role in the Era of Globalisation: Transatlantic Collaboration, Innovation and Preservation. Selected Papers. Volume 2. Highland Park, NJ: Czechoslovak Society of Arts and Sciences, S. 248–264.
- Grecmanová, H. (2013): Higher Education Institutions as Organisations after 1989: Faculties of Education and their Academic Staff. In: Rudnicki, P. / Starnawski, M. / Nowak-Dziemianowicz, M. u. a. (Hrsg.): Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989. Wrocław: Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, S. 119–130.
- Jařab, J. (2008): „Ještě stále myšlenka univerzity“. In: Cena Františka Palackého za rok 2012. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, S. 15–23.
- Keller, J. / Tvrđý, L. (2008): Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol [online] (2004): Praha: MŠMT. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/koncepce-pregradualni-pripravy-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol> [Zugriff: 04.05.15].
- Kotásek, J. u. a. (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání MŠMT.
- Koucký, J. / Bartušek, A. (2012): Funkce a profily veřejných vysokých škol v ČR 2012. Expertizní studie. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky. URL: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/Srovn%C3%A1n%C3%AD%20VV%C5%A0%20%C4%8CR%202012%20-%20SVP%20PedF%20UK%202012-02-15.pdf> [Zugriff: 04.05.2015].
- Koucký, J. / Ryška, R. / Zelenka, M. (2013): Expanze českého vysokého školství a uplatnění absolventů na pracovním trhu. První výsledky výzkumu REFLEX 2013. Praha: Středisko vzdělávací politiky.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay Verlag.

- Mareš, J. (2013): Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. In: *Pedagogika*, Jg. 9, 4, S. 460–484.
- Marková, K. / Urbánek, P. (2008): Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In: Vašutová, Jaroslava a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál, S. 79–110.
- MŠMT (2000): *Strategie rozvoje terciárního vzdělávání v letech 2000–2005*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2004): *Koncepce reformy vysokého školství v ČR*. Praha: MŠMT. URL: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdela-vani/bila-kniha/koncepce-reformy-vysokeho-skostvi-v-cr> [Zugriff: 04.05.2015].
- MŠMT (2009): *Czech Presidency of the Council of the European Union 2009 in the Field of Education, Science and Research, Sports and Youth*. Prague: MEYS.
- MŠMT (2014): *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013. Vzdělávání v roce 2013 v datech*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2015): *Akreditované studijní program vysokých škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. URL: <https://aspvs.isacc.msmt.cz/> [Zugriff: 24.05.2015].
- Phillips, L. (2008): *Anti-Bologna movement spreads in Spain*. Euobserver. URL: <http://euobserver.com/education/27303> [Zugriff: 04.05.2015].
- Roskovec, V. (2009): *Terciární školství v ČR*. In: Průcha, J. (Hrsg.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, S. 86–90.
- Spilková, V. (2010): *Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu*. In: Wiegerová, A. (Hrsg.): *Premeny univerzitého vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě Pedagogická fakulta; Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, S. 10–22.
- Trow, M. (2011): *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. In: Forest, James J. F./Altbach, P. G. (Hrsg.): *International Handbook of Higher Education*. Dodrecht: Springer, S. 243–280.
- Tuček, M. (2013): *Prestiž povolání – červen 2013. Naše společnost 2013, v13-06*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Vašutová, J. (2009). *Vysokoškolští učitelé*. In: Průcha, Jan (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, S. 430–435.