

Zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen

Beschluss des Plenums der HRK vom
21.2.2006

Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2006

Diese Publikation enthält die Empfehlung des 206. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen.

This publication contains the recommendation of the 206th Plenary Assembly of the German Rectors' Conference on the future of teacher training at universities.

Beiträge zur Hochschulpolitik X/2006

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Jan Rathjen, Birgit Schella

Ahrstraße 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228/ 887-0
Telefax: 0228/ 887-110
www.hrk.de

Bonn, Mai 2006

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung durch die Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of this document or extracts from it are subject to the prior written approval of the German Rectors' Conference.

ISBN 3-938738-19-7

Inhaltsverzeichnis

Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen - Kurzfassung	5
Vorwort	9
1. Situation, Problemlage, Intentionen	10
2. Grundlagen und Prämissen, Konsenszonen und offene Fragen	12
3. Handlungsbedarf für die Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen	14
4. Sicherung der Lehrerbildungsreform	26

Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen

Kurzfassung

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) richtet ihre Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung an zwei Adressatengruppen: Sie will die Hochschulen in ihrem Bemühen unterstützen, die Lehrerbildung vor dem Hintergrund der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses zielorientiert zu gestalten. Gleichzeitig bittet sie die Kultusministerkonferenz und die Landesregierungen, die Rahmenbedingungen für eine reformierte Lehrerbildung zu schaffen, die in einer gemeinsamen Anstrengung eine verbesserte Lehrerausbildung ermöglichen.

In den Beratungen einer Projektgruppe der HRK mit in- und ausländischen Experten der Lehrerbildung sowie in den Gremien der HRK wurden Konsenszonen und offene Fragen in der bildungspolitischen Debatte identifiziert. Die HRK trägt folgenden Konsens ausdrücklich mit:

- die Einbindung der Lehrerbildung in die Reformstrukturen des Bologna-Prozesses,
- die inhaltliche Orientierung der Lehrerbildung an formulierten Kernkompetenzen und Standards,
- eine Studienstruktur, die fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungselemente verbindet,
- die Stufung der Ausbildung und der Fortbildung in aufeinander bezogenen Phasen an Hochschulen, im Vorbereitungsdienst und in der Berufspraxis,
- eine Differenzierung der Ausbildung nach Lehrämtern,
- die Gewährleistung der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung einschließlich der Sicherung von Forschungsfähigkeit in allen Bereichen der Lehrerbildung.

Zu bisher noch offenen Fragen bezieht die HRK folgende Positionen:

Übergreifende Standards, aber auch konkrete Kooperationen müssen die Phasen der Lehrerbildung stärker aufeinander beziehen bzw. miteinander verbinden, d.h. Hochschulstudium, Vorbereitungsdienst und Berufspraxis einschließlich der notwendigen Fort- und Weiterbildung sowie einer begleiteten Berufseingangsphase. Zur Verzahnung von erster und zweiter Phase können praxisintegrierte Masterstudiengänge, die berufspraktische Elemente des Vorbereitungsdienstes einbeziehen, ein Weg sein, Ausbildungsziele und Lernorte beider Phasen zu verbinden und gleichzeitig den Arbeitsumfang vollwertiger Masterabschlüsse (300 Kreditpunkte) zu erreichen.

Hochschulen entwickeln gestufte Studiengänge anhand von Kompetenzen und Standards, die sich am Ziel der Professionalität für den Lehrerberuf orientieren. Sie entwickeln Standards in Zusammenarbeit mit Fachgesellschaften und den Kultusministerien sowie Kerncurricula. Sie entwickeln neue Lehr- und Lernformen, auch zur Stärkung der berufspraktischen Studienanteile. Im Gegenzug müssen die Kapazitäten für neue, betreuungsintensive Lehrkonzepte gesichert werden.

Die Modulstruktur der Bachelor- und Masterstudiengänge erlaubt, ein Lehrangebot mit unterschiedlichen Qualifikationszielen zu entwickeln. Bei begrenzten Ressourcen der Hochschulen ist es nicht möglich, Bachelor-/Masterstudiengänge und Lehramtsstudiengänge nebeneinander anzubieten.

Bachelorstudiengänge sollen polyvalent angelegt sein. Bei einem hohen fachwissenschaftlichen Studienanteil kann Polyvalenz über einen möglichen Berufseinstieg, der wesentlich auf der fachwissenschaftlichen Qualifikation beruht, oder über den Übergang in ein fachwissenschaftliches Masterprogramm definiert werden. Sie kann aber auch als Öffnung zu Berufsfeldern im wachsenden außerschulischen Bildungsbereich sowie zu einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm im pädagogisch-psychologischen Bereich gefasst werden. Beide Modelle führen einerseits zum Qualifikationsziel Lehramt und ermöglichen andererseits den Hochschulen, differenzierte Profildfelder zu verwirklichen.

Mit der Einführung gestufter kompetenzorientierter Studiengänge muss die Chance einer outputorientierten Steuerung der Lehrerbildung genutzt werden. Der Qualifikationsbedarf, der sich aus den Anforderungen des Lehrerberufs ergibt, ist seitens der Kultusministerien in gemeinsam erarbeitete Kompetenzmodelle und Standards einzubringen, die in ihrer curricularen Umsetzung im Rahmen des üblichen Akkreditierungsverfahrens der Bachelor- und Masterstudiengänge überprüft werden. Ein Vertreter des Staates nimmt als Arbeitgebervertreter am Akkreditierungsverfahren teil, kann aber kein Vetorecht haben, weil dies dem Grundsatz eines vom direkten staatlichen Einfluss unabhängigen Verfahrens der Akkreditierung widerspricht. Die Instrumente der Lehrprüfungsordnung und des Staatsexamens werden durchgängig überflüssig.

Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen

Inhaltsübersicht:

Vorwort	9
1. Situation, Problemlage, Intentionen	10
2. Grundlagen und Prämissen, Konsenszonen und offene Fragen	12
3. Handlungsbedarf für die Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen	14
3.1 Strukturfragen	16
3.1.1 Bachelor und Master in der Lehrerbildung, Struktur der Ausbildung	16
3.1.2 Polyvalenz des Bachelors	17
3.1.3 Differenzierung nach Schultypen / Schulstufen	18
3.1.4 Praxisintegrierte Masterstudiengänge und begleitete Berufseingangsphase	19
3.1.5 Lehrerbildung im Hochschulsystem	20
3.2 Standards und Inhalte	20
3.2.1 Kompetenzorientierung und Standards	21
3.2.2 Kerncurricula zur Umsetzung der Standards in der Lehre	21
3.2.3 Studienreform in den Fachwissenschaften	22
3.2.4 Kompetenzbereiche und Qualifikationsziele der Lehrerbildung	23
3.2.5 Praxisphasen	24
3.3 Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Entwicklung von Berufsfähigkeit	25
3.3.1 Fort- und Weiterbildung	25
3.3.2 Schulentwicklung	26
4. Sicherung der Lehrerbildungsreform	27

4.1	Verantwortung der Hochschulen für die Qualität der Lehrerbildung und der Schulpraxis	27
4.2	Akkreditierung und Qualitätssicherung	28
4.3	Forschung zur Lehrerbildung	29

Vorwort

Die Hochschulrektorenkonferenz hat im Februar 2005 eine Projektgruppe zur Zukunft der Lehrerbildung mit der Aufgabe eingesetzt, angesichts der Fülle offener Fragen in der konkreten Gestaltung der Lehrerbildung eine Empfehlung der Hochschulen zu erarbeiten, die sich an die Hochschulen selbst, aber auch an die Länder und ihr Koordinationsgremium, die KMK, richtet.

Die Projektgruppe hat sich in drei Arbeitsgruppen mit den Themenbereichen (1) Aufbau und Organisation der Lehrerbildung, (2) das Verhältnis von Wissenschaft, Beruf und Schulentwicklung sowie (3) Standards, Inhalte und Qualität der Lehrerbildung befasst. Die vorliegende Empfehlung wurde im Herbst 2005 von der Projektgruppe beraten und anschließend in Plenumsitzungen diskutiert, abgestimmt und angenommen.

Das Papier verfolgt die Idee einer kompetenzorientierten Lehrerbildung und sucht vor allem die spezifische Rolle zu klären, die im Prozess der Entwicklung pädagogischer Professionalität von den Hochschulen wahrgenommen werden kann und soll. Erwartungen an die Ausbildungsstrukturen, Reformbedarf in Lehre und Forschung und die Muster der langfristigen Absicherung in den Strukturen der Hochschule müssen sich aus diesen inhaltlichen Anforderungen an die Lehrerbildung ergeben. Die Projektgruppe formuliert ihre Empfehlungen vor allem für die beiden wesentlichen Adressatengruppen des Papiers, die Hochschulen und die Länder, sie hofft zugleich, die Diskussion über die jetzt notwendigen Schritte in der Realisierung der Reform der Lehrerbildung zu intensivieren.

1. Situation, Problemlage, Intentionen

Die Probleme einer kompetenzorientierten Lehrerbildung werden aktuell vor allem für die erste Phase der Ausbildung, also das Studium an den Hochschulen diskutiert. Auch für die HRK ist diese Konzentration auf die Hochschulen und ihre Lehre angesichts unverkennbarer Defizite verständlich; ohne Zweifel ist es auch notwendig, Standards für die Lehrerbildung zu entwickeln, in denen die erforderlichen Kompetenzen beschrieben werden, die in der gesamten Berufsvorbereitung erworben sein sollen und an die die unerlässliche Fort- und Weiterbildung in Bezug auf neue Aufgaben, die sich innerhalb des Systems Schule stellen, anknüpfen können.

Die notwendigen Kompetenzen können aber nicht allein an der Hochschule erworben werden und angesichts des erwartbaren und vollzogenen Wandels in den Anforderungen an die Lehrer reicht keine Erstausbildung ein Leben lang aus. Eine kompetenzorientierte Lehrerbildung braucht also eine verlässliche Koordination jener Leistungen, die von den verschiedenen Partnerinstitutionen in der Lehrerbildung zu erwarten sind. Mit der Konzentration der Diskussion auf die erste Phase werden deshalb sowohl die spezifischen Aufgaben und Leistungen der zweiten Phase, also des Vorbereitungsdienstes, weitgehend ausgeblendet als auch die anschließende dritte Phase, also der Prozess der Kompetenzvertiefung und -verbreiterung im Beruf und im Alltag der Schule. Weitgehend vernachlässigt wird auch die Bedeutsamkeit der Lehrertätigkeit für die Fortentwicklung der Einzelschule sowie des gesamten Bildungssystems und für die Gestaltung der professionellen Umwelt gemeinsam mit den Berufsangehörigen. Fixiert auf Fragen der rechtlichen Gleichstellung und der Anerkennung von Abschlüssen aus der ersten Ausbildungsphase, darf die Diskussion über Lehrerbildung dennoch den Gesamtprozess der Entwicklung von Berufsfähigkeit, den Zusammenhang der Phasen des Kompetenzerwerbs und die Rolle des Berufs nicht nur für den Unterricht, sondern für die Entwicklung von Schule insgesamt nicht vernachlässigen oder gar unterschätzen.

Für das Gelingen des Reformprozesses ist aber auch die Anerkennung der Funktionsprinzipien der Hochschulen sowie die Nutzung der Reformelemente des Bologna-Prozesses ausschlaggebend: Zunächst ist die

Autonomie der Hochschulen und damit die Qualitätsverantwortung in Bildung und Ausbildung, die sich weitgehend vom Staat auf die Hochschulen verlagert, zu respektieren. Für die Hochschulen bedeutet das weiterhin, dass Reformen von Lehre und Studium sich in den allgemeinen Prozess der Veränderung der Lehrorganisation einpassen müssen, die durch den Bologna-Prozess und die daraus folgende Reformdiskussion im Hochschulsystem angestoßen worden ist. Für die Ausbildung von Lehrern stellt dieser Prozess vor allem deswegen eine besondere Herausforderung dar, weil die vom Staatsexamen bestimmte Ausbildung nicht unmittelbar mit konsekutiven Studienstrukturen und neuen Abschlüssen kompatibel ist. Andererseits bietet das inhaltliche Prinzip der Studienreform, die Orientierung an Modulen und die curriculare Erneuerung der Studiengänge an den zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden ein Prinzip der Reform an, das auch den Reformintentionen der Lehrerbildung entspricht: Hier ist die Orientierung an Kompetenzen und Standards, in denen sich die Professionalität des Lehrerberufs diskutieren und die Organisation der Ausbildung intern nach Phasen stufen und unterscheiden lässt, unmittelbar mit den Leitgedanken des Bologna-Prozesses zu verbinden.

Indem reformierte und gestufte Lehramtsstudiengänge an Kompetenzzielen und Standards orientiert werden, muss sich die Art ändern, in der die Qualität der Lehrerbildung an den Hochschulen gesichert wird: Die Instrumente der Lehrerprüfungsordnungen und des Staatsexamens sind zu ersetzen durch die Definition von Standards für die Lehrerbildung und die Überprüfung der Einlösung dieser Standards durch entsprechende Studiengänge im Rahmen der Akkreditierung. Der Staat nimmt seinen Einfluss also in neuen, veränderten Formen wahr: Er erarbeitet Standards der Lehrerbildung unter Hinzuziehung wissenschaftlichen Sachverständes und formalisiert sie; sodann wird im Rahmen der üblichen Verfahren der Akkreditierung überprüft, inwieweit die Studiengänge den formulierten Standards genügen und damit die Erreichung der Lernergebnisse gewährleisten. Eine politische Detailsteuerung der Studienstrukturen sowie staatliche Prüfungen, die anstelle von oder zusätzlich zu Hochschulprüfungen abgenommen werden, erübrigen sich damit. Der Weg der lernergebnisorientierten Qualitätssicherung (Outcome-Orientierung) ist ein wesentlicher Gewinn des Bologna-Prozesses, weil er

die Verantwortung der Hochschule stärkt und gleichzeitig Qualitätsanforderungen auf wirksame Weise verbindlich macht. Dies muss auch für die Lehrerbildung gelten und nutzbar gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, dass es endlich gelingt, im Zusammenwirken von Schulen, Hochschulen, Kultus- und Wissenschaftsministerien einheitliche Zielvorstellungen und Reformkonzepte für die Lehrerbildung zu entwickeln.

Im Zuge der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses ist es für die HRK daher notwendig geworden, die grundlegenden Reformziele der Lehrerbildung in Erinnerung zu rufen, die um die Jahrtausendwende in verschiedenen Papieren weitgehend übereinstimmend dargestellt worden waren, die aber in der aktuellen Reformdiskussion und in den neuen Konzepten der Lehrerbildung nur teilweise beachtet zu sein scheinen. Auch vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen in den Hochschulen, den Schulen und der Bildungspolitik sollten Orientierungen für den weiteren Reformprozess in der Lehrerbildung gegeben werden.

2. Grundlagen und Prämissen, Konsenszonen und offene Fragen

Die Diskussion über die Neuordnung der Lehrerbildung in Deutschland hat in zahlreichen Denkschriften nicht nur ein Grundverständnis der Defizite der aktuellen Situation, sondern auch einen Konsens über wesentliche Schritte, Themen und Inhalte der Reform entwickelt. Für die zukunftsbezogene Gestaltung werden die wesentlichen Elemente dieses Reformkonsenses auch von der HRK ausdrücklich mitgetragen:

- die Kompetenzorientierung der Ausbildung verbunden mit dem Versuch, Kompetenzen in ihrer internen Graduierung mit Hilfe von Standards für die Lehrerbildung insgesamt zu beschreiben,
- die Ordnung der thematischen Binnenstruktur der Studien durch die Verbindung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher (bildungswissenschaftlicher) sowie schulpraktischer Ausbildungselemente,
- die Stufung der Ausbildung in aufeinander bezogene Phasen an Hochschulen, im Vorbereitungsdienst und in der Berufspraxis,

-
- die Unterscheidung der Ausbildung nach unterschiedlichen Lehrämtern, und zwar nach Stufen (etwa der Primar- und Sekundarstufen) und nach Schularten (etwa der Sonder- oder Berufsschulen),
 - die Einbindung der Lehrerbildung in den Bologna-Prozess und damit auch den Ersatz des ersten Staatsexamens durch universitäre Bachelor- und Master-Prüfungen,
 - die Gewährleistung der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung einschließlich der Sicherung von Forschungsfähigkeit, sowohl im Hinblick auf die Ausbildungsforschung, als auch auf die empirische Unterrichtsforschung.
- Ungeachtet solcher Konsenszonen sind offene Fragen unübersehbar:
- Standards der Lehrerbildung sind innerhalb der KMK bisher nur für die Bildungswissenschaften, noch nicht für die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften entwickelt worden.
 - Damit sind die Dimensionen von Professionalität und ein Leitbild für den Lehrberuf nur unzureichend geklärt.
 - Die im Bologna-Prozess angelegte Polyvalenz von Studiengängen wird bei den beteiligten Akteuren kontrovers diskutiert.
 - Einige Länder sehen in der Lehrerbildung Master-Studiengänge und Abschlüsse vor, deren Status weder den Regeln des Bologna-Prozesses noch den eigenen Vorgaben der KMK entspricht.
 - Die Kapazitäten, die für neue Lehrkonzepte im Rahmen der betreuungsintensiveren Bachelor- und Masterstudiengänge benötigt werden, sind nicht gesichert.
 - Die Rolle der Fachhochschulen in der Lehrerbildung über das gegebene Maß hinaus ist nicht eindeutig geklärt.
 - Die organisatorische Einbindung der Lehrerbildung in die einzelne Hochschule und die Muster ihrer Gestaltung, z.B. durch Zentren für Lehrerbildung, sind noch relativ offen.
 - Fort- und Weiterbildung haben konzeptionell und im System der Zertifikate und Berechtigungen zwischen Hochschulen und Staat innerhalb der beruflichen Karriere der pädagogischen Berufe noch keinen klar erkennbaren Ort gefunden.
 - Die Rolle des Staates und insbesondere die Art, in der er seine Qualitätsverantwortung für die Lehrerbildung in den neuen

Studiengängen wahrnimmt und in den Akkreditierungsverfahren beansprucht, sind umstritten.

- Vor allem aber ist in der Realisierung der neuen Lehrerbildung eine Heterogenität der Programme nicht nur zwischen den Ländern, sondern selbst zwischen den einzelnen Hochschulen unverkennbar, neue Lehr- und Lernformen sind bisher nicht ausreichend entwickelt, die konkrete Umsetzung stockt, die Kooperation der unterschiedlichen Phasen ist eher Forderung als Realität.

Für die HRK ist wesentlich, dass nicht nur die Reformarbeit in den Konsenszonen voranschreitet, sondern auch die offenen und kontroversen Fragen als Aufgaben gesehen und von den Akteuren angegangen werden. Das sollte gleichzeitig so geschehen, dass der allgemeine Prozess der Studienreform als Chance begriffen, unterstützt und forciert wird.

Die nachfolgend formulierten Vorschläge für eine Umsetzung der neuen Lehrerbildung in den Hochschulen orientieren sich deshalb am aktuellen Handlungsbedarf in der Lehrerbildung, an den spezifischen Möglichkeiten der Hochschulen sowie an dem Ziel, dem Programm einer kompetenzorientierten Reform der Studiengänge so rasch wie möglich und so einheitlich wie nötig auch für die Lehrerbildung zur Wirklichkeit zu verhelfen.

3. Handlungsbedarf für die Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen

Die Ziele der Lehrerbildung können nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn es gelingt, einige immer noch bestehende zentrale strukturelle und inhaltliche Defizite der aktuellen Praxis der Ausbildung nachhaltig zu beheben. Diese Defizite haben unterschiedliche Dimensionen:

- curricular betreffen sie die Rolle der fachwissenschaftlichen Lehre im Lehramtsstudium und die Ausrichtung der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik,

- organisatorisch die Funktion der neuen Abschlüsse, die Stellung der berufspraktischen Anteile und der Fachdidaktik sowie die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung,
- didaktisch die Lehr- und Lernformen in der Hochschule, in der zweiten Phase und für die berufliche Fort- und Weiterbildung,
- unter dem Aspekt der Qualitätssicherung nicht nur die Formen der (Selbst-)Evaluation und Akkreditierung, sondern auch den Status der Forschung in den einschlägig beteiligten Disziplinen.

Die Hochschulen wären überfordert, wenn sie alle damit angesprochenen Aufgaben realisieren und die Ziele allein einlösen sollten. Im Zentrum der Überlegungen der HRK steht selbstverständlich der Beitrag, den die Hochschulen selbst leisten können. Wir halten es aber für notwendig, von überzogenen Bildern der professionellen Kompetenz als Ergebnis der Ausbildung in den Hochschulen Abstand zu nehmen und realistisch anzuerkennen, dass die Hochschulen eine solche Kompetenz für den Eintritt in den Beruf vorbereiten und damit die erste Stufe eines langfristigen Prozesses der Entwicklung von Berufsfähigkeit, d.h. der Professionalisierung und der Ausbildung von Kompetenzen, realisieren. Er wird dann wesentlich im Beruf selbst und durch die Berufsangehörigen – angeregt und unterstützt durch Fortbildung und entwicklungsförderliche schulische Arbeitsbedingungen – vollendet.

Die notwendigen Anstrengungen innerhalb der Hochschulen lassen sich aber jetzt schon eindeutig bestimmen, und zwar (1) für die Struktur der Lehrerbildung, (2) für ihre Standards, Inhalte und die Sicherung der Qualität sowie (3) für Fort- und Weiterbildung, Berufs- und Schulentwicklung. Diesen Themen folgen unsere Analysen und Empfehlungen, bevor wir die notwendigen Rahmenbedingungen zur Realisierung benennen.

3.1 Strukturfragen

Bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Lehrerbildung in neue Studienstrukturen stehen fünf Themen im Vordergrund: (1) Welche Funktionen übernehmen jeweils Bachelor- und Masterstudium in der Ausbildung? (2) Wie kann dem Anspruch der Polyvalenz des Bachelor-Abschlusses, also seiner Verwendbarkeit für andere Berufsziele als das Lehramt, genügt werden? (3) Wie sind die Studiengänge nach Lehramtstypen bzw. Schultypen/-stufen zu differenzieren? (4) Wie können das Studium, insbesondere der Master, und das Referendariat stärker aufeinander bezogen werden? (5) Wo werden Aufgaben der Lehrerbildung im Hochschulsystem angesiedelt?

3.1.1 Bachelor und Master in der Lehrerbildung, Struktur der Ausbildung

Die Ausbildung sollte für alle Schulstufen gleichermaßen zu einem vollwertigen Master (300 Kreditpunkte) führen. Auch international ist ein Master als Zugangsvoraussetzung zum Lehramt üblich. Ein verkürzter Master mit weniger als 300 Kreditpunkten, wie er von einigen Ländern praktiziert wird, wird abgelehnt, weil er den Kriterien für die Zuerkennung des Abschlusses auf Master-Niveau nicht entspricht.

Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften werden im Bachelor- und Masterstudiengang unterschiedliches Gewicht haben. Unbestritten ist, dass grundsätzlich alle drei Bereiche im Bachelor- und im Masterstudium studiert werden müssen; auch gilt, dass die Studierenden schon im Bachelorstudium an die praktische Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf heranzuführen sind. Sie sollen in die Lage versetzt werden, durch den Kontakt mit unterschiedlichen Schulformen ihr Berufsziel zu überprüfen und daraufhin zielgerichteter zu studieren. In diesem Rahmen sind verschiedene Modelle konsekutiv organisierter Lehrerbildung möglich.

3.1.2 Polyvalenz des Bachelors

Der Bachelorabschluss muss als erster berufsqualifizierender Abschluss neben dem Zugang zum Lehramtsbefähigenden Master auch andere Optionen eröffnen, Polyvalenz ist umfassend zu definieren.

Angesichts der schwankenden und kaum langfristig zu prognostizierenden Nachfrage des Staates nach Lehrkräften ist Polyvalenz nicht nur wegen der Logik der Studienreform geboten, sie ist auch ein notwendiges Ventil zum Schutz der Studierenden. Polyvalenz wird deshalb von der HRK umfassend verstanden, nicht nur als Flexibilität und Offenheit zwischen den Lehramtsausbildungsgängen, sondern auch als Anschlussfähigkeit an andere Berufsfelder als das Lehramt sowie auch als Übergang in einen fachwissenschaftlichen Master.

Bei diesem Verständnis von Polyvalenz sollten folglich in der Gestaltung des Bachelorstudiums offene Optionen zugelassen werden, in deren Rahmen Hochschulen ihr jeweils eigenes Profil ausbilden können:

- Die Polyvalenz eines Bachelorstudiengangs kann sich bei einem hohen fachwissenschaftlichen Anteil über einen möglichen Berufseinstieg, der wesentlich auf der fachwissenschaftlichen Qualifikation beruht, oder über den Übergang in ein fachwissenschaftliches Masterprogramm definieren. Die lehramtsbezogene Professionalisierung geschieht in diesem Profil dann primär im Master-Studium. Unbestritten ist dabei, dass eine erste Heranführung an und Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld in jedem Fall schon im Bachelor-Studium geschehen muss.
- Polyvalenz im Bachelorbereich kann auch als Öffnung zu Berufsfeldern im wachsenden außerschulischen Bildungsbereich sowie zu einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm im pädagogisch-psychologischen Bereich gefasst werden. Die nötigen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungspraktischen Qualifikationen müssen dann den Schwerpunkt der Bachelorprogramme bilden. In der Konsequenz muss ein lehramtsbefähigender Masterstudiengang, der auf diesem Bachelor aufbaut, sich deutlich auf die Vertiefung und Erweiterung der fachwissenschaftlichen Kompetenzen konzentrieren.

Beide Modelle führen zum selben Ziel in den Lehramtsstudiengängen, ermöglichen aber eine differenziertere Profilbildung als nur ein Modell.

3.1.3 Differenzierung nach Schultypen / Schulstufen

Das Studium sollte in der Struktur der Ausbildungsinhalte vergleichbar sein, sich aber an der Differenzierung der Lehramter orientieren. In der Bachelorphase kann eine Modulkonstruktion in den Bildungswissenschaften, der Fachdidaktik und den Fachwissenschaften den Wechsel zwischen Lehramtern erleichtern. Der Master ist eindeutig nach Lehramtern differenziert. Praxisanteile können teilweise aus dem Referendariat in das Studium vorverlegt und in den Masterstudiengang integriert werden.

Die für die unterschiedlichen Schultypen/-stufen erforderlichen Kompetenzen unterscheiden sich nicht grundsätzlich, sondern lediglich in der Gewichtung der Kompetenzbereiche. Ob die Differenzierung in eigenen Modulen geschieht oder ob schultypspezifische Kompetenzen in Module integriert werden, ist eine Angelegenheit der jeweiligen Studienorganisation und muss nicht einheitlich entschieden werden. Für sonderpädagogische sowie berufliche und gewerbliche Studiengänge wird die jeweilige Fachrichtung bestimmen, welche Inhalte in welchen Modulen zu organisieren sind.

Diese Organisation erlaubt es den Studierenden auch, die Entscheidung für das angestrebte Lehramt relativ lange offen zu halten. So können sie sich einerseits auf der Grundlage berufspraktischer Erfahrungen im Studium leichter auch für andere als die selbst erlebten Schulformen (i.d.R. Grundschule und Gymnasium) entscheiden. Andererseits schützt diese größere Verwendungsoffenheit vor Schwankungen in der schultypspezifischen Nachfrage nach Lehrkräften. Der Master wird dann deutlich zwischen den Schulstufen differenzieren.

Besondere Qualifizierungsprofile ergeben sich für die Sonder- bzw. Förderschulen sowie das berufliche Schulwesen.

3.1.4 Praxisintegrierte Masterstudiengänge und begleitete Berufseingangsphase

Eine stärkere Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung ist nur in einer radikal neuen Struktur realisierbar. Die Integration berufspraktischer Elemente in eine neu strukturierte Masterphase kann ein Weg sein, Ausbildungsziele und Lernorte beider Phasen zu verbinden und gleichzeitig den Arbeitsumfang vollwertiger Masterabschlüsse zu erreichen.

Die langjährige Forderung nach einer stärkeren Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung ist bisher Programm geblieben. Wenn aber berufspraktische Teile des Vorbereitungsdienstes in die Masterphase der Studiengänge für die Primar- und die Sekundarstufe I integriert werden, gewinnt einerseits das Hochschulstudium selbst an Praxisorientierung, andererseits gewinnt die berufspraktische Ausbildung an Bezug zum theoretischen Anteil des Studiums und zur Forschung. Als Bestandteil des Hochschulstudiums ist der integrierte Master von der Hochschule zu verantworten. Er muss aber in enger Kooperation von Hochschullehrern und Lehrkräften des Vorbereitungsdienstes realisiert werden.

In denjenigen Lehrämtern, deren Studienzeit bisher deutlich unter dem Äquivalent von 300 Kreditpunkten lag, kann zudem durch die Integration ein vollwertiger Master vergeben werden, der zur Promotion berechtigt. Besoldungsrechtliche Folgen sollten hier nicht maßgeblich sein.

In der Verantwortung der Schulen sollte eine begleitete Berufseingangsphase gestaltet werden. Sie erleichtert den Berufseinstieg, der derzeit häufig mit großen Belastungen verbunden ist. Bei den dafür notwendigen Maßnahmen der Personalentwicklung wie etwa Qualifizierung für Mentoring, regelmäßige Personalgespräche oder schulinterne Weiterbildungen können die Hochschulen Unterstützung leisten.

3.1.5 Lehrerbildung im Hochschulsystem

Die Lehrerbildung ist primär Aufgabe der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Fachhochschulen können aber auf der Grundlage ihrer besonderen Potenziale und in Kooperationen mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hochschultypspezifische Beiträge leisten.

Studiengänge, die zur Lehrbefähigung für das staatliche Schulwesen führen, sind derzeit überwiegend an Universitäten angesiedelt, in Baden-Württemberg auch an Pädagogischen Hochschulen. In Kooperation mit Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen werden Studiengänge für das berufliche Schulwesen auch von Fachhochschulen angeboten.

Zukünftig sollten sich Hochschulen je nach Profil, regionalem Ausbildungsbedarf und Kooperationsmöglichkeiten an Studiengängen beteiligen können, die zur Lehrbefähigung an Schulen führen. Eine Lehrbefähigung für die allgemein bildenden Schulen wird entsprechend dem erforderlichen Fächerkanon auch weiterhin in der Regel von Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen angeboten. Fachhochschulen können jedoch mit von ihnen vertretenen Fächern, z.B. Technik, Informatik, Ernährungs- und Gesundheitswissenschaften sowie Sozial- und Pflegepädagogik Expertise in weitere Ausbildungsmodelle einbringen.

3.2 Standards und Inhalte

So bedeutsam Strukturfragen sind, eine neue Qualität wird die Lehrerbildung in den Hochschulen erst erreichen, wenn auch zielorientierte Curricula, neue Lehr- und Lernformen und bessere Formen der Praxisorientierung die Studiengänge so bestimmen, dass mit einer Einlösung der Vorgaben gerechnet werden kann, die in Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für die Lehrerbildung inzwischen vorliegen bzw. erarbeitet werden.

3.2.1 Kompetenzorientierung und Standards

Die KMK hat für den Bereich der Bildungswissenschaften Standards vorgelegt, für die Lehre in den Fachdidaktiken liegen ebenfalls Vorschläge für einheitliche Standards und ein Kerncurriculum vor. Es ist jetzt die dringendste Aufgabe der Hochschulen, einerseits diese Standards umzusetzen, andererseits so rasch wie möglich gemeinsam mit den Ländern auch Standards für die fachwissenschaftlichen Studien zu entwickeln.

Standards für Lehrerbildung und Kerncurricula sind notwendige Instrumente für ein kompetenzorientiertes Lehramtsstudium. Sie erlauben den Hochschulen, die Studierenden auf unterschiedlichen Wegen zum Studienabschluss zu führen, und sichern dennoch die Kompatibilität der Ausbildungsgänge an den verschiedenen Standorten. Schließlich bieten Standards und Kerncurricula auch die Grundlage, das Staatsexamen durch eine Hochschulprüfung zu ersetzen, dabei aber zu gewährleisten, dass die legitimen und notwendigen Anforderungen des Staates an die Lehrerbildung im Rahmen der Akkreditierung überprüfbar sind.

Standards sollten in gemeinsamen Kommissionen von Hochschulen, Fachgesellschaften und Kultusministerien erarbeitet werden. Die Mitarbeit der Kultusministerien ist nicht nur dem legitimen Interesse des hauptsächlichen Abnehmers der Absolventinnen und Absolventen geschuldet. Sie stellt auch ein Schutzelement für die Studierenden dar, die mit dem Abschluss eines akkreditierten Studiengangs die Zugangsberechtigung zum angestrebten Beruf erhalten. Standards müssen übergreifend für alle Phasen der Lehrerbildung definiert und nach Phasen differenziert dargestellt werden, um so ihre Verzahnung und die jeweilige Aufgabe jeder einzelnen Phase schon konzeptionell anzulegen.

3.2.2 Kerncurricula zur Umsetzung der Standards in der Lehre

Standards der Lehrerbildung müssen in Kerncurricula umgesetzt und diese in der Lehre im Rahmen entsprechender Modulkonstruktionen realisiert werden. Diese Arbeit liegt im Wesentlichen in der Kompetenz der Hochschulen.

Ein Kerncurriculum beschreibt knapp und allgemein die wesentlichen Ausbildungsziele bezogen auf berufsbezogene Kompetenzen und Inhalte. Es legt den Umfang und die Durchdringungstiefe der zu erwerbenden Fach- und Methodenkompetenz der verschiedenen Studiengänge fest und nennt die Themen (Theorien, Konzepte, Erkenntnisweisen, Methoden und Ergebnisse), die zum Erwerb zusammenhängenden und anschlussfähigen berufsbezogenen Wissens erforderlich sind. Es erlaubt den Hochschulen, die Studierenden auf unterschiedlichen Wegen zum Studienabschluss zu führen, und sichert dennoch die Kompatibilität der Ausbildungsgänge an den verschiedenen Standorten. Kerncurricula sollen im Wesentlichen in der Verantwortung der Hochschulen erarbeitet werden. Sie sind Ausgangspunkt der Modulkonstruktion und ein Bezugspunkt der Akkreditierung.

Anforderungen an Kerncurricula ergeben sich erstens aus der Systematik und den Erkenntnisweisen der Disziplinen und zweitens aus den Bildungsansprüchen der Schule und der Hochschule. Bildungsansprüche der Schule sind für eine Reihe von Schulfächern in den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Sekundarstufe I) und in den im Auftrag der KMK entwickelten Kerncurricula (Sekundarstufe II) beschrieben und erläutert. Für die Bildungswissenschaften dienen die bildungswissenschaftlichen Standards der KMK als Grundlage, die für die Phase der hochschulischen Ausbildung operationalisiert werden müssen. Für die Fachdidaktiken hat die Gesellschaft für Fachdidaktik Standards und ein Kerncurriculum vorgelegt, die gemeinsam von allen fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland verabschiedet wurden.

3.2.3 Studienreform in den Fachwissenschaften

Ohne eine stärkere Anerkennung von Fragen der Lehrerbildung in den Fachwissenschaften kann die Reform nicht gelingen. Das setzt zugleich voraus, dass die eigenständige Rolle der Fachwissenschaften in der ersten Phase anerkannt bleibt. Die Studienreform in den Fachwissenschaften muss demzufolge Unterschiede im Qualifikationsbedarf berücksichtigen.

Fachwissenschaftliche Lehre für künftige Lehrerinnen und Lehrer muss stärker als bisher auf ihre Qualifikationsziele abgestimmt werden, neue Lehr- und Lernformen sind auch hier notwendig. Jedoch erlauben die Ressourcen der Hochschulen es kaum, zusätzlich lehrerbildungs-spezifische Lehre in den Fachwissenschaften anzubieten. Daher müssen Standards und Kerncurricula in den Fachwissenschaften über Module so strukturiert sein, dass sie den Ansprüchen von Studierenden mit unterschiedlichen Qualifikationszielen genügen.

Gleichzeitig befinden sich die Fachwissenschaften selbst in einem Prozess der kompetenzorientierten Studienreform. Sie sollte genutzt werden, um einen curricularen Kern zu definieren, der grundlegende (basale) fachliche Zusammenhänge sowie analytisch-kritische Reflexionsfähigkeit und Methodenkompetenz beinhaltet. Dieser kann in modularisierten Studiengängen je nach fachwissenschaftlichem Qualifikationsziel erweitert werden. Ein Kerncurriculum unterscheidet dementsprechend bei der Beschreibung der Lernergebnisse (Qualifikationsniveau) zwischen Haupt- und Nebenfachstudenten sowie den Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge.

Für eine professionsbezogene Ausbildung sind auch Module erforderlich, die gemeinsam von Fachdidaktik und Fachwissenschaft erarbeitet und gelehrt werden.

3.2.4 Kompetenzbereiche und Qualifikationsziele der Lehrerbildung

Zur professionellen Lehrerbildung tragen alle für den Lehrerberuf typischen Disziplinen bei, das sind die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken sowie die Bildungswissenschaften. Sie alle müssen vertreten sein, wenn Lehrerbildung angeboten wird, und zwar ausnahmslos als forschungsfähige Disziplinen. Die Kapazität der Lehrerbildung muss sich an der verfügbaren Lehrkapazität des schwächsten Glieds in diesem Gefüge orientieren.

In den Fachwissenschaften erwerben die Lehramtsstudierenden basales fachliches Wissen sowie eine analytisch-kritische Reflexionsfähigkeit und Methodenkompetenz. Diese Qualifikationen stellen unverzichtbare

Voraussetzungen für das Wirksamwerden der weiteren fachbezogenen Kompetenzen dar. In den Fachdidaktiken eignen sich die Studierenden Fähigkeiten der curricularen Konstruktion und Vermittlung fachlicher Inhalte sowie Kompetenzen der fachbezogenen Reflexion, Kommunikation, Diagnose und Evaluation an. Die Bildungswissenschaften bereiten die künftigen Lehrerinnen und Lehrer darauf vor, ihre berufliche Tätigkeit im Kontext der Schule zu reflektieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Wesentlich ist die Nutzung von Methoden der Selbst- und Fremdevaluation, aber auch der (kooperativen) Entwicklung von Unterrichts- und Schulkonzepten. Schulentwicklung wird jedoch schwerpunktmäßig Gegenstand der Weiterbildung für entsprechende Funktionen in der Schule sein (s.u.). In der Regel sollte der Anteil der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken in Bachelor und Master gemeinsam nicht weniger als ein Drittel betragen.

3.2.5 Praxisphasen

Die Auseinandersetzung mit der Praxis muss nicht nur Gegenstand der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften, sondern schon innerhalb der ersten Phase auch Ziel einer neuen Form der Organisation der berufspraktischen Anteile sein.

Dabei ist weniger die Erweiterung des Zeitanteils der praxisbezogenen Studien der entscheidende Faktor als vielmehr die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformen. Darin muss sich die forschende Auseinandersetzung mit Praxissituationen sowohl angesichts der Erfahrung und Reflexion von Schulwirklichkeit und außerhochschulischen Bildungssituationen als auch der Erfahrung des eigenen Handelns in realen Unterrichtssituationen entwickeln können. Die Gestaltung und Betreuung solcher Lernprozesse hat einen entscheidenden Stellenwert im Rahmen von Lehramtsstudien. Daher sind sie mit angemessenen Kreditpunkten zu versehen und müssen in ihrer Qualität gesichert werden (Qualitätskontrolle). Neue Lehr- und Lernformen in berufspraktischen Anteilen können nur gelingen in der Kooperation von Hochschullehrern und Mentoren, die entsprechend ihrer wichtigen Funktion für die Lehrerbildung ausgewählt und qualifiziert werden müssen.

3.3 Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Entwicklung von Berufsfähigkeit

Innerhalb der Hochschulen kommt es darauf an, ein neues Verständnis der Rolle der Hochschulen und der Wissenschaften für die berufsbezogene Fort- und Weiterbildung und für die Rolle der Lehrpersonen in der Entwicklung der Schule zu fördern.

3.3.1 Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrern gehört zu den zentralen Aufgaben der Hochschulen und sollte als solche auch von der Kultus- und Wissenschaftsverwaltung anerkannt werden. Die Hochschulen sollten weiterbildende Angebote bis hin zu eigenen Masterstudiengängen entwickeln, in denen die Erweiterung professioneller Kompetenz erworben und testiert wird.

Keine Erstausbildung kann Professionalität für den ganzen beruflichen Lebenslauf garantieren, denn Wissen veraltet und Probleme des Berufs verändern sich. Hochschulen sind besser als andere Institutionen in der Lage, pädagogische und didaktische Forschungsergebnisse und neue fachliche Entwicklungen adäquat zu vermitteln. Ihre Aufgabe ist es auch, die Erweiterung fachlicher Kompetenzen durch spezifische Studienangebote zu initiieren und zu testieren. Außerdem obliegt ihnen die Mentorenfortbildung als Teil ihrer Ausbildungsaufgabe im Rahmen der schulpraktischen Studien.

Der Bedarf an systematischer, auf dem aktuellen Forschungsstand angesiedelter und zu entsprechenden Zertifikaten führender Fortbildung wird auch unter dem pädagogischen Personal zunehmen. Hier bietet sich mittelfristig für Hochschulen die Chance, solche Lehrgänge auf hohem Niveau bis hin zu Weiterbildungsabschlüssen („professional Masters“) zu entwickeln und anzubieten, die von nicht-hochschulischen Institutionen nicht in vergleichbarer Qualität erstellt werden können (z.B. für Schulleitung und Schulmanagement; Schüler-, Berufs- und Konfliktberatung; sonder- und integrationspädagogische Qualifikationen für LehrerInnen anderer Fächer; Qualifikationen für Fortbildung und

Erwachsenendidaktik). Bildungsprogramme zur pädagogisch-professionellen Qualifizierung von Quereinsteigern in den Lehrberuf sollte schließlich ebenfalls in gesicherter Qualität von Hochschulen geleistet werden.

Eine gesteigerte Bedeutung der Fort- und Weiterbildung ist vom Staat abzusichern durch ein kompetenz- und funktionsorientiertes Laufbahnrecht, das sie obligatorisch macht, sie aber gleichzeitig – ggf. verbunden mit der Übernahme besonderer Funktionen in der Schule – honoriert.

3.3.2 Schulentwicklung

Die Förderung und professionelle Absicherung der Schulentwicklung kann nicht unmittelbar an die Hochschulen verlagert werden, sondern stellt sich als eigene Praxisform dar. Hochschulen können in Lehre und Forschung aber bedeutsame Partner für die Arbeit in diesem Bereich werden.

Angesichts der Aufgabe der Schulentwicklung ist die Logik beider Institutionen zu verschieden, als dass man die Hochschulen zu den verantwortlichen Trägern eines Prozesses machen darf, der sich konkret nur innerhalb der Schulen ausformen kann. Die Hochschulen können aber über die Lehre und ihre Adressaten vorbereiten, dass solche Schulentwicklung möglich ist, indem sie sich am Leitbild des kompetenten Praktikers in der Ausbildung orientieren, der reflexionsfähig und forschungsoffen seine Berufsfähigkeit gestaltet. Sie können in eigenen Programmen auch an der Ausbildung der notwendigen Kompetenz ebenso mitwirken, wie sie die funktionale Differenzierung in der Lehrtätigkeit in Schulen durch ihr Lehrangebot stützen können.

4. Sicherung der Lehrbildungsreform

Von den Hochschulen wird künftig nicht nur in der Lehrerbildung die Beteiligung an Planung, Forschung und Evaluation erwartet; ihre Disziplinen, nicht allein die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken, sind gleichermaßen als forschende wie als praxis- und politikberatende Akteure gefragt. Diese Erwartungen können bei der Finanzierung der Hochschulen und bei der Vergabe auch von ressortgebundenen Forschungsmitteln nicht dauerhaft ignoriert werden. Strukturbildung innerhalb der Hochschulen erscheint als angemessene Antwort auf neue Aufgaben und Erwartungen. Weitere Rahmenbedingungen einer nachhaltigen reformierten Lehrerbildung sind eine moderne, outputorientierte Qualitätssicherung und Akkreditierung sowie eine gesicherte Ausbildungsforschung.

4.1 Verantwortung der Hochschulen für die Qualität der Lehrerbildung und der Schulpraxis

Eine handlungsfähige institutionelle Struktur für die Lehrerbildung innerhalb der Hochschulen ist ein zentrales Instrument für die Umsetzung kompetenzorientierter Lehramtsstudiengänge. Zu diesem Zweck sind Lehrbildungszentren eine sinnvolle Option. Sie sollten klar und schlüssig in die institutionelle und Kompetenzstruktur der Hochschule eingebunden sein. Die genaue Ausgestaltung muss in der jeweiligen Hochschule entschieden werden.

Lehrerbildung muss unter veränderten Vorzeichen und konsequenter als bisher als Aufgabe der gesamten Hochschule verankert und Gegenstand eines aktiven Qualitätsmanagements der Hochschule sein. Die Herausforderungen an Lehre und Forschung, aber auch die phasenübergreifende Kooperation werden langfristig das Selbstverständnis der Hochschulen wesentlich verändern. Sie müssen zwischen Forschung und Entwicklung, Lehre und Dienstleistung, Erstausbildung und Fortbildung ihre Rolle für die Entwicklung des gesamten Bildungssystems prüfen und neu justieren. Das wesentliche Instrument dafür können Zentren für Lehrerbildung sein.

4.2 Akkreditierung und Qualitätssicherung

Die Akkreditierung stellt die Anerkennung der Hochschulabschlüsse als Äquivalent zum Staatsexamen mit Blick auf den Zugang zum Lehrberuf der Studiengänge sicher. Evaluation und Akkreditierung stellen auch die Instrumente bereit, die Qualitätssicherung für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung zu prüfen.

Die Rolle des Staates ist durch das Bologna-typische Instrumentarium der Qualitätssicherung und Kontrolle auch im Bereich der Lehrerbildung hinreichend definiert. Die HRK begrüßt, dass diese Prämissen durch die KMK-Beschlüsse von Quedlinburg im Grundsatz inzwischen auch von den Ländern anerkannt wurden, auch wenn die Vorgaben der KMK z.B. für die Vergabe von Master-Titeln noch nicht insgesamt erfüllt sind. Angesichts der spezifischen Struktur der Lehrerbildung sind aber so rasch wie möglich Verfahren der Akkreditierung zu entwickeln, die kostengünstig den länderübergreifenden Erwartungen an Qualitätssicherung Rechnung tragen.

Mit der Einführung gestufter kompetenzorientierter Studiengänge verbindet sich die Chance einer outputorientierten Steuerung der Lehrerbildung. Der Qualifikationsbedarf, der sich aus dem Lehrerberuf ergibt, wird von den Kultusministerien in gemeinsam erarbeitete Kompetenzmodelle und Standards eingebracht, die dann in ihrer curricularen Umsetzung im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden. Ein Vertreter des Staates nimmt am Akkreditierungsverfahren als Arbeitgebervertreter teil. Gleichzeitig ist so im Interesse der Studierenden gewährleistet, dass mit dem Abschluss eines akkreditierten Studiengangs die bundesweit gültige Zugangsberechtigung zum Lehramt erworben wird. Ein Vetorecht des Staatsvertreters, wie es in dem Beschluss der KMK vom 3.6.2005 für die Akkreditierung von lehramtsbefähigenden Studiengängen vorgesehen ist, wird nicht akzeptiert. Es widerspricht dem Grundsatz eines vom direkten staatlichen Einfluss unabhängigen Verfahrens der Akkreditierung.

4.3 Forschung zur Lehrerbildung

Zentral ist weiterhin, dass eine Stärkung der Lehrerbildung mit der Stärkung der spezifischen Forschung einhergeht. Einerseits wird nur die Profilierung beider Bereiche die Position der Lehrerbildung in der Hochschule dauerhaft absichern. Andererseits ist die Forschung über Konzepte der Lehrerbildung (Ausbildungsforschung) Teil der Qualitätssicherung und –entwicklung der Lehrerbildung. Ein dringender Bedarf an Einrichtung und Absicherung besteht vor allem für die Fachdidaktiken.

Die Bildungsforschung insgesamt, eingeschlossen die Forschung über Konzepte der Lehrerbildung und ihre Wirksamkeit, muss dringend gestärkt werden, auch als Element der Qualitätssicherung der Lehrerbildung. Insbesondere eine starke Evaluationsforschung ist nötig, um eine wirkliche Outputsteuerung der Lehrerbildung durchzusetzen. Dementsprechend muss Lehrerbildungsforschung stets sowohl mit der schulischen Praxis als auch mit Organisation und Steuerung der Lehrerbildung selbst rückgekoppelt werden. Dazu sollen im Rahmen der Möglichkeiten regelmäßig Praktikerinnen und Praktiker als Forscherinnen und Forscher auf Zeit einbezogen werden.

Um der Lehrerbildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung insgesamt eine kritische Masse zu geben, sollen Forschungszentren aufgebaut werden. Anknüpfend an ihre (aufzubauenden) Forschungsfelder haben sie das besondere Potenzial, Forschungsergebnisse aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu vermitteln und auf die Schulpraxis zu beziehen. Themen von Fort- und Weiterbildungsangeboten schließen auch die funktionsbezogene Weiterqualifizierung einzelner Lehrerinnen und Lehrer ein.

Die Fachdidaktiken bedürfen einer Stärkung in Lehre und Forschung. Sie müssen forschungsfähig institutionalisiert sein. Bestehende Professuren müssen vor der Umwidmung mit rein fachwissenschaftlichen Schwerpunkten geschützt werden. Insbesondere muss mit fachdidaktischen Professuren die empirische Erforschung des fachbezogenen Lehrens und

Lernens verbunden sein, ohne dass die bildungstheoretischen Grundlagen vernachlässigt werden. Dazu gehören

- eine entsprechende Berufungspolitik, die die Leistungen in der Forschung und die Erfahrung der Hochschullehrer in fachdidaktischen Praxisfeldern gleichermaßen berücksichtigt,
- die Kooperation der Fachdidaktiken untereinander und mit den Bildungswissenschaften, damit sie zumindest fachgruppenweise forschungsfähig werden,
- die gezielte Nachwuchsförderung, beispielsweise durch Graduiertenkollegs,
- ein Verständnis von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als forschende und entwickelnde Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis, die in Kooperation mit der Praxis geschieht,
- eine Stärkung der empirischen Bildungsforschung insgesamt.