

Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland

Service-Stelle Bologna

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Service-Stelle Bologna

Stifterverband
für die Deutsche Wissenschaft

Diese Publikation dokumentiert die Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“, die gemeinsam von der Service-Stelle der Hochschulrektorenkonferenz und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Januar 2006 in Berlin durchgeführt wurde. Darüber hinaus enthält die Publikation im zweiten Teil weitere Referenztexte und Informationsmaterialien zum Thema ‚Lehramt und Bologna-Prozess‘. Auf der beigelegten CD-ROM befinden sich neben unterschiedlichen Referenztexten Poster, Präsentationen und Abstracts von der Tagung.

This publication comprises the results of the conference „From Bologna to Quedlinburg - Reforming the teacher education in Germany“, held by the Bologna Service Unit of the German Rectors' Conference in cooperation with the Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Berlin in January 2006. The second section and the enclosed CD-ROM contain different reference papers, the presented posters, presentations and the abstract papers of the conference.

Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007

Diese Publikation ist im Rahmen des Projektes Service-Stelle Bologna entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt.

Die HRK dankt dem BMBF für die freundliche Unterstützung.

Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Eva Bosbach
Petra Martini

Ahrstr. 39, D-53175 Bonn
Tel.: +49(0)228/887-100
Telefax: +49(0)228/887-110
E-Mail: bologna@hrk.de
Bestellung: readerversand@hrk.de
Internet: <http://www.hrk.de>,
<http://www.hrk-bologna.de>

Bonn, Januar 2007

Anm. d. Hrsg.: Die Internet-Verknüpfungen wurden im Mai 2007 aktualisiert.

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger 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 Rector's Conference.

ISBN 3-938738-32-4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Dr. Christiane Gaehtgens, Hochschulrektorenkonferenz	7
I. Dokumentation und Ergebnisse der Tagung	10
1. Programm	11
2. Vorträge im Plenum	21
2.1. Bildungspolitisches Statement Ute Erdsiek-Rave, Kultusministerkonferenz	22
2.2. Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin	34
2.3. Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium Dr. Anke Thierack, Universität Dortmund	47
2.4. Wie der Bachelor zum Lehramt kam Bettina Jorzik, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft	62
2.5. Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen Reiner Reissert, Judith Grützmaker, HIS GmbH Hannover	76
3. Podiumsdiskussion: Von Quedlinburg – wohin?	95
4. Ergebnisse der Arbeitsgruppen der Tagung	105
4.1. Professionalisierung vs. Polyvalenz Dr. Marion Rieken, Hochschule Vechta	106
4.2. Umsetzung der Standards und Modularisierung Dr. Andreas Barz, Universität Heidelberg	112
4.3. Praxisbezüge im Studium Virna Engling, Universität Hannover Dr. Gaby Luther, Universität Erfurt	119
4.4. Querstrukturen für die Lehrerbildung Dr. Sabine Teichmann, Universität Rostock	123
4.5. Übergänge: Schule - Hochschule - Schule Dr. Andreas Mai, Bauhaus-Universität Weimar	129
4.6. Lehrerausbildung an Fachhochschulen? Prof. Dr. Birgit Vosseler, Hochschule Ravensburg-Weingarten	132

4.7.	Lehramt für berufsbildende Schulen Doris Herrmann, AQAS e.V.	137
4.8.	Lernen, Beurteilen und Prüfen Maren Ebert, Freie Universität Berlin	142
5.	Teilnehmerverzeichnis	147
II.	Referenztexte und weitere Informationen	158
1.	Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen KMK 2005	159
2.	Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen KMK 2006	163
3.	Ländergemeinsame Strukturvorgaben KMK 2005, Auszug, Langfassung auf CD-ROM	165
4.	Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen, HRK 2006, Kurzfassung Langfassung auf CD-ROM	167
5.	Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung Wissenschaftsrat 2001, Zusammenfassung, Langfassung auf CD-ROM	171
6.	Kerncurriculum Fachdidaktik – Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken, Gesellschaft für Fachdidaktik 2004	177
7.	Strukturmodell für die Lehrerbildung Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005	189
8.	Modelle zur Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrerausbildung, KMK 2005	199
9.	Übersicht: Lehrbildungsgesetze und Lehrerprüfungs- ordnungen	241

III. Inhaltsverzeichnis CD-ROM

1. Poster und Handouts von Hochschulen, an denen die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor-/Master-Strukturen umgestellt sind oder werden (Stand Januar 2006)

2. Präsentationen und Abstracts der Arbeitsgruppen

AG 1: Professionalisierung vs. Polyvalenz

Prof. Dr. Charlotte Schubert, Universität Leipzig

Prof. Dr. Ingrid Kunze, Universität Osnabrück

Gerd Kellermann, Institut für Waldorfpädagogik Witten/Annen

Dr. Marion Rieken, Hochschule Vechta

Dr. Andreas Boehme, Freie Universität Berlin

AG 2: Umsetzung der Standards und Modularisierung

Dr. Eva-Maria Stange, Technische Universität Dresden

Dr. Bettina Labahn, Universität Paderborn

Alexander Gröschner, M.A., Friedrich-Schiller-Universität Jena

AG 3: Praxisbezüge im Studium

Prof. Dr. Will Lütgert, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Kat. Universität Eichstätt-Ingolstadt

Daniel Kneuper, Universität Bielefeld

Axel Köhler, Technische Universität Berlin

Prof. Dr. Joachim Appel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Dr. Gaby Luther, Universität Erfurt

Gerd Kellermann, Institut für Waldorfpädagogik Witten/Annen

AG 4: Querstrukturen für die Lehrerbildung

Helmut Mehnert, Technische Universität Berlin

Antje Schellack, Dr. Dirk Jahreis, Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens, Dr. Annegret Hilligus, Universität Paderborn

Doris Lemmermöhle, Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Frank Ziegele, CHE Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh

AG 5: Übergänge: Schule – Hochschule – Schule

Prof. Dr. Gabriele Faust, Frank Foerster,

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Mathias Grunert, Ruhr-Universität Bochum

AG 6: Lehrerausbildung an Fachhochschulen?

Prof. Dr. Irmhild Kettschau, Fachhochschule Münster
Prof. Dr. Winfried Lieber, Hochschule Offenburg
Prof. Dr. Uta Oelke, Fachhochschule Hannover
Juliane Dieterich-Schöpf, Universität Kassel
Prof. Dr. Hilde von Balluseck, Fachhochschule Berlin
Prof. Dr. Hermann Merz, Hochschule Mannheim

AG 7: Lehramt für berufsbildende Schulen

Dr. Uwe Faßhauer, Hochschule Schwäbisch-Gmünd
Prof. Dr. Hermann Merz, Hochschule Mannheim
Prof. Dr. Thomas Bals, Technische Universität Dresden
OSTr Marita Büchter, Dipl. Päd. Petra Seyfferth,
Fachhochschule Münster

AG 8: Lernen, Beurteilen und Prüfen

Dr. Peter Wex, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Renate Girmes, Universität Magdeburg

Weiteres Abstract:

Prof. Michael Henninger, Christine Hörmann,
Pädagogische Hochschule Weingarten

3. Weitere Präsentationen der Tagung
 - Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen
Reiner Reissert, Judith Grützmaker, HIS GmbH Hannover
 - Wie der Bachelor zum Lehramt kam
Bettina Jorzik, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

4. Referenztexte
 - Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG
für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen
(KMK 2005, Langfassung)
 - Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen
(HRK 2006, Langfassung)
 - Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung
(Wissenschaftsrat 2001, Langfassung)

Vorwort

Dr. Christiane Gaehtgens, Hochschulrektorenkonferenz

Die hochwertige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine zentrale Aufgabe der Hochschulen, die von strategischer Bedeutung für das gesamte Bildungssystem ist. Die Hochschulrektorenkonferenz und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft engagieren sich seit geraumer Zeit in der Lehrerbildung. Zuletzt hat die HRK im Februar 2006 Empfehlungen an die Hochschulen und die Politik zur Reform der Lehrerbildung verabschiedet; der Stifterverband fördert gemeinsam mit der Stiftung Mercator im Rahmen eines gemeinsamen Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerausbildung“.

In jüngster Zeit haben einerseits die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Europa, andererseits die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie neue Impulse für strukturelle und inhaltliche Reformen im Lehramtsstudium gegeben. Sie haben die Ziele des Europäischen Hochschulraumes (z. B. Internationalisierung, Mobilität, Polyvalenz des Bachelorstudiums), aber auch grundlegende inhaltliche Reformziele der Lehrerbildung (u.a. Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Berufswissenschaften, Erhöhung des Praxisbezuges, bessere Verzahnung von Studium und Vorbereitungsdienst) auf die Agenda gesetzt. Nachdem in den vergangenen Jahren eine Reihe von Bundesländern auch im Lehramtsstudium gestufte Studienstrukturen eingeführt oder in Modellversuchen erprobt hatten und sich die Kultusministerkonferenz im Juni 2005 auf einen rechtlichen Rahmen für die gegenseitige Anerkennung verständigt hatte, war der Zeitpunkt gekommen, eine Zwischenbilanz des bisherigen Reformprozesses zu ziehen.

Deshalb haben die Hochschulrektorenkonferenz und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Januar 2006 zu der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ eingeladen. Mehr als 300 Vertreter aus Hochschulen, Ministerien und Lehrerverbänden sowie Studierende, bildungspolitische Sprecher der Parteien und weitere Experten haben sich an Plenumsdiskussionen und

Workshops beteiligt. Neben einer kritischen Reflexion der bestehenden Reformmodelle ging es bei der Tagung vor allem darum, die Weichen für die nächsten Jahre zu stellen und die Handlungsfelder zu benennen, die für eine erfolgreiche Fortsetzung des Reformprozesses - ob in grundständigen oder gestuften Lehramtsstudiengängen - erforderlich sind.

Um darüber hinaus erstmals einen bundesweiten Überblick darüber zu erhalten, an welchen Hochschulen die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor-/Master-Strukturen umgestellt sind oder werden, wurde tagungsbegleitend eine umfassende Posterausstellung der neu entwickelten Studiengänge und -strukturen angeboten.

Die vorliegende Publikation geht über die Dokumentation der Tagung hinaus: Sie enthält zum einen die Vorträge und Präsentationen sowie die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und der Podiumsdiskussion bei der Tagung, zum anderen im zweiten Teil und auf einer beigefügten CD-ROM die wichtigsten Referenztexte, einzelne Präsentationen und für die Arbeitsgruppen eingereichte Abstracts, ergänzende Informationen zu Lehrerbildungsgesetzen und Lehramtsprüfungsordnungen sowie alle bei der Tagung präsentierten Poster der Hochschulen.

Wir hoffen, mit dieser Publikation der Service-Stelle Bologna zur erfolgreichen Fortsetzung der Reformen auch in der Lehrerbildung beitragen zu können. Weitere Informationen zum Bologna-Prozess finden Sie unter <http://www.hrk-bologna.de>. Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle allen bei der Tagung Mitwirkenden sowie insbesondere dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft für die in jeder Hinsicht produktive und engagierte Zusammenarbeit.

Dr. Christiane Gaehtgens
Generalsekretärin der HRK

I. Dokumentation und Ergebnisse der Tagung



1. Programm

Montag, 23. Januar 2006

ab 9:30 Uhr ANMELDUNG, KAFFEE
Möglichkeit zur Besichtigung der Posterausstellung

10:30 Uhr **Begrüßung**

*Prof. Dr. Helmut **Ruppert***

Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

*Dr. rer. pol. Arend **Oetker***

Präsident des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft

11:00 Uhr **Bildungspolitisches Statement**

*Ute **Erdiek-Rave***

Präsidentin der Kultusministerkonferenz

11:30 Uhr **Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung**

*Prof. Dr. Heinz-Elmar **Tenorth***

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften

Diskussion

Moderation:

*Eva **Bosbach** (Chválová), Projektreferentin Service-Stelle*

Bologna, Hochschulrektorenkonferenz

12:15 Uhr **Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium – strukturelle Entwicklungen, offene Fragen, aktuelle Folgen**

*Dr. Anke **Thierack***

Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Diskussion

13:00 Uhr MITTAGSIMBISS in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften

14:00 Uhr **Wie der Bachelor zum Lehramt kam**
Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung

Bettina Jorzik

Programmleiterin Studienreform, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

14:30 Uhr **Begehung der Posterausstellung**

15:30 Uhr ARBEITSGRUPPEN:

1. Professionalisierung vs. Polyvalenz

Bei der Diskussion über die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung stehen sich zwei „Ausbildungsphilosophien“ scheinbar unversöhnlich gegenüber: Während die Befürworter grundständiger Studiengänge vor allem auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Professionalisierung für den Lehrerberuf abheben, argumentieren die Befürworter gestufter Ausbildungsgänge mit dem Erfordernis polyvalenter Abschlüsse. Schließen Professionalisierung und Polyvalenz sich gegenseitig aus? Ist Polyvalenz vielleicht das Ergebnis eines auf Professionalisierung zielenden Studiums oder bereichert umgekehrt ein polyvalent angelegtes Studium den Professionalisierungsprozess? Die Diskussion wird mit einem Streitgespräch eröffnet.

Impulsreferate:

*Prof. Dr. Charlotte **Schubert***

Prorektorin für Lehre und Studium, Universität Leipzig

*Prof. Dr. Ingrid **Kunze***

*Stellvertretende Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung,
Universität Osnabrück*

*Gerd **Kellermann***

Institut für Waldorfpädagogik, Witten/Annen

Moderation:

*Dr. Volker **Meyer-Guckel***

Stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes

2. Umsetzung der Standards und Modularisierung

Am 16. Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften beschlossen, die „von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/06 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen werden“. Wie werden die Standards in den Studienplänen der einzelnen Hochschulen praktisch umgesetzt? Welche Chancen bieten sie? Welche Schwierigkeiten stellen sich im Zuge der Modularisierung? Wie können zeitnah Standards für die Fachwissenschaften und –didaktiken erarbeitet werden?

Impulsreferate:

*Dr. Eva-Maria **Stange***

*Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung,
Technische Universität Dresden*

*Dr. Bettina **Labahn***

Staatliches Studienseminar Neuruppin/ Universität Paderborn

*Prof. Dr. Hans Peter **Klein***

Universität Frankfurt am Main

Moderation:

*OStRin Dr. Michaela **Hänke-Portscheller***

Kulturwissenschaftliches Institut Essen

3. Praxisbezüge im Studium

Ein fehlender Praxisbezug des Studiums ist seit jeher eine der am häufigsten vorgetragenen Klagen über das Lehramtsstudium. Wie können Praxisbezüge im Studium sinnvoll integriert werden: Reicht eine Ausweitung der Praxisphasen in der Schule? Wie können die Praktikanten in der Schule am besten betreut werden? Wie sieht eine gute Vor- und Nachbereitung der Schul-

praktika aus? Wie können auch im theoretischen Studium Praxisbezüge hergestellt werden? Welche Rolle spielt dabei die Fachdidaktik? Brauchen wir Qualitätsstandards für Praxisphasen? Welchen Einfluss hat die grundständige oder gestufte Studienstruktur auf die Gestaltung der Praxisphasen?

Impulsreferate:

*Prof. Dr. Will **Lütger***

Zentrum für Didaktik, Friedrich-Schiller-Universität Jena

*Prof. Dr. Waltraud **Schreiber***

Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät,

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

*Daniel **Kneuper***

Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld

Moderation:

*Virna **Engling***

Leiterin der Koordinationsstelle für BA- und MA-Studiengänge in

Niedersachsen

4. Querstrukturen für die Lehrerbildung

Eine Ursache für viele Probleme der Lehrerbildung ist die fehlende institutionelle Verankerung an den Hochschulen. Sowohl die von der KMK eingesetzte ‚Terhart-Kommission‘ als auch der Wissenschaftsrat haben deshalb die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung empfohlen, die es inzwischen an vielen Hochschulen gibt, wenn auch mit sehr unterschiedlichen Zuständigkeiten und Kompetenzen. Neuere Überlegungen gehen indessen darüber hinaus in Richtung ‚professional schools‘, die nicht nur eine organisatorische Querstruktur schaffen, sondern darüber hinaus auf eine fachübergreifende, schulbezogene Zusammenarbeit in Forschung und Lehre abzielen. Welches Potenzial haben derartige Überlegungen?

Impulsreferate:

*Helmut **Mehnert***

Zentralstelle für Lehrerbildung, Technische Universität Berlin

*Antje **Schellack**, Dr. Dirk **Jahreis***

*ZeUS – Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung,
Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Hans-Dieter **Rinkens**, Dr. Annegret **Hilligus**
PLAZ - Paderborner Lehrerbildungszentrum
Universität Paderborn*

Moderation:

*Dr. Claudia **Kleinwächter**
Referentin im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung beim
Hauptvorstand der GEW*

5. Übergänge: Schule – Hochschule – Schule

Ein zweifaches Rekrutierungsproblem stellt sich am Übergang von der Schule zur Hochschule. Auf der einen Seite gibt es für bestimmte Schulformen und Schulfächer nicht genügend Nachwuchs, auf der anderen Seite entscheiden sich mitunter nicht „die richtigen“ Studierenden für das Lehramtsstudium. Lässt sich vor Beginn des Studiums eine Eignung für den Lehrerberuf gesichert feststellen? Wie kann festgestellt werden, ob Absolventen eines (polyvalenten) Bachelor-Studiums für einen lehramtsspezifischen Master geeignet sind? Wie soll der Zugang zum Vorbereitungsdienst gestaltet werden? In grundständigen Studiengängen löst das Erste Staatsexamen scheinbar alle Probleme. Wie kann die Schnittstelle Studium/Vorbereitungsdienst in Masterstudiengängen gestaltet werden? Welche Ansätze gibt es, Teile des Vorbereitungsdienstes in die Master-Phase zu integrieren?

Impulsreferate:

*Prof. Dr. Gabriele **Faust**, Frank **Foerster**
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Mathias **Grunert**
Optionalbereich, Universität Bochum*

Moderation:

*OStD Prof. Dr. Ludwig **Freisel**
Universität Oldenburg*

6. Lehrerausbildung an Fachhochschulen?

Der Wissenschaftsrat plädiert in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001) dafür, die Fachhochschulen an der Lehrerausbildung zu beteiligen, insbesondere im Bereich der beruflichen Schulen. Vorzugsweise soll dies in Kooperationsmodellen zwischen Universitäten und Fachhochschulen erfolgen. Auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen (Münster und Baden-Württemberg) stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Fachhochschulen zur Reform der Lehrerausbildung leisten können. Welche Rahmenbedingungen sind für eine erfolgreiche Zusammenarbeit förderlich?

Impulsreferate:

*Prof. Dr. Irmhild **Kettschau***

Geschäftsführende Leiterin des Instituts für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster

*Prof. Dr. Winfried **Lieber***

Rektor der Hochschule Offenburg

*Prof. Dr. Uta **Oelke**, Juliane **Dieterich-Schöpf***

Evangelische Fachhochschule Hannover, Universität Kassel

*Prof. Dr. Hilde **von Balluseck***

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Moderation:

*Dr. Heidrun **Jahn***

BMA Consultingagentur

7. Lehramt für berufsbildende Schulen

Seit vielen Jahren gibt es insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen großen Lehrermangel. In den meisten Bundesländern werden deshalb Absolventen einschlägiger Diplomstudiengänge in den Schuldienst übernommen und pädagogisch-didaktisch nachqualifiziert. Kann die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen für mehr Berufsschullehrer sorgen? Wie können die Quereinsteiger am besten auf ihre Tätigkeit als Lehrer vorbereitet werden?

Impulsreferate:

*Dr. Uwe **Faßhauer***

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

*Prof. Dr. Hermann **Merz***

Fakultät für Elektrotechnik, Hochschule Mannheim

*Prof. Dr. Thomas **Bals***

Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität

Dresden

Moderation:

*Doris **Herrmann***

Stellvertretende Geschäftsführerin AQAS

8. Lernen, Beurteilen und Prüfen

Eine stärkere Orientierung am Erwerb von Kompetenzen wird im Rahmen des Bologna-Prozesses gefordert und ist gleichzeitig die Konsequenz der Einführung von Standards für die Lehrerbildung. Bisher herrscht jedoch weitgehend Ratlosigkeit, wie solche Kompetenzen systematisch erworben und überprüft werden können. Dieses generelle Problem der Hochschulen ist für die Lehrerausbildung von besonderer Bedeutung, da die Lehr- und Beurteilungskompetenz nicht nur theoretisch durchdrungen, sondern auch in der eigenen Ausbildung erfahren werden sollte. Welche Überlegungen für die Einführung neuer Lehr- und Prüfungsformate gibt es in den Hochschulen?

Impulsreferate:

*Dr. Peter **Wex***

Freie Universität Berlin

*Prof. Dr. Renate **Girmes***

Universität Magdeburg

Moderation:

*Jan **Rathjen***

Referatsleiter Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz

KAFFEE IN DEN ARBEITSGRUPPEN

- 19:00 Uhr** EMPFANG in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften
- Musikalisches Begleitprogramm: Lehramtsstudierende der Universität der Künste Berlin

Dienstag, 24. Januar 2006

9:00 Uhr Gestufte Lehrerbildung – erste Praxiserfahrungen

*Reiner **Reissert**, Judith **Grützmacher**
HIS GmbH Hannover*

Diskussion

10:00 Uhr Panel: **Ergebnisse der Arbeitsgruppen**

*AG 1: Dr. Marion **Rieken**
Vizepräsidentin für Lehre und Studium, Hochschule Vechta*

*AG 2: Dr. Andreas **Barz**
Dezernent für Studium und Lehre, Universität Heidelberg*

*AG 3: Dr. Gaby **Luther**
Projekt Reform der Lehrerbildung, Universität Erfurt*

*AG 4: Dr. Sabine **Teichmann**
Leiterin des Zentrums für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, Universität Rostock*

*AG 5: Dr. Andreas **Mai**
Bologna-Berater der HRK, Bauhaus-Universität Weimar*

*AG 6: Prof. Dr. Birgit **Vosseler**
Studiendekanin Pflegepädagogik, Hochschule Ravensburg-Weingarten*

*AG 7: Doris **Herrmann**, AQAS e.V.
Stellvertretende Geschäftsführerin*

*AG 8: Jan **Rathjen**, Referatsleiter Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz*

Moderation:

*Eva **Bosbach** (Chválová), Projektreferentin Service-Stelle
Bologna, Hochschulrektorenkonferenz*

11:00 Uhr KAFFEEPAUSE

11:30 Uhr **Podiumsdiskussion:** Von Quedlinburg – wohin?

Arnold a Campo

Oberstudiendirektor, Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU)

Gerd Köhler

GEW-Vorstandsmitglied, Vorstandsbereich Hochschule und Forschung

Marcel Krüger

Ausschuss Studienreform und Lehrerbildung, freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)

*Prof. Dr. **Doris Lemmermöhle***

Vizepräsidentin der Georg-August-Universität Göttingen

*Prof. Dr. **Bernd Ralle***

Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Fachdidaktik

Winfried Willems

Staatssekretär für Bildung, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt

Moderation:

*Dr. **Christiane Gaehtgens** (Ebel-Gabriel)*

Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz

14:00 Uhr ENDE DER TAGUNG

Tagungsbegleitend:

Posterausstellung der Hochschulkonzepte mit auf BA/MA-Strukturen umgestellten Lehramtsstudiengängen (Stand Januar 2006)

2. Vorträge im Plenum



2.1. Bildungspolitisches Statement

Ute Erdsiek-Rave, Kultusministerkonferenz

Sehr geehrter Herr Präsident, Professor Ruppert,
Sehr geehrter Herr Präsident, Dr. Oetker,
meine sehr verehrten Damen und Herren,

Sie haben mich als Präsidentin der Kultusministerkonferenz um ein bildungspolitisches Statement gebeten. Ich will dies unter das Motto „Lernen für die Zukunft“ stellen und damit Stellung beziehen zum Lehrerbild, zu den aktuellen Herausforderungen an den Beruf und einige Bemerkungen machen zum Tagungsthema im engeren Sinn.

Das Lehrerbild

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen - das war schon immer so, und das wird auch in Zukunft so bleiben! Gibt es also überhaupt einen Anlass, über ein neues Lehrerbild zu sprechen? Weil sich unsere Gesellschaft, unsere Wertvorstellungen, unser Bildungsbegriff immer wieder verändern, ist diese Frage mit Nachdruck zu bejahen. Der Lehrerberuf ist ständig in der Diskussion. Das hat mit vielen, sehr signifikanten Merkmalen dieses Berufs und bisweilen auch mit Klischees über diesen Berufsstand zu tun, die eher äußerlich sind, die nicht die Substanz betreffen:

- Leistungsbeurteilung und Kontrolle finden kaum statt. So lautet eine dieser Vorstellungen. Die Wahrheit ist: wir haben in der Bezahlung kaum leistungsbezogene Elemente, aber kaum ein Berufsstand steht so stark unter permanenter öffentlicher Beobachtung und Kritik wie der des Lehrers. Eine Kritik, auf die die Lehrerschaft in höchstem Maße empfindlich reagiert, gewiss auch wegen eines weiteren schwer auszurottenden Klischees:
- „Lehrer haben nachmittags frei“.
- Klischee Nr. 3: Lehrer sind Einzelkämpfer. Wahr ist, dass Lehrer sehr eigenständig und unabhängig arbeiten. Wahr ist auch: Teamarbeit nimmt zu, weil sie von vielen als Bereicherung und Verbesserung begriffen wird.

- Ebenso wahr ist: Lehrer verkörpern eine große und bei aller Verschiedenheit doch wieder recht homogene Berufsgruppe. Sie sind im öffentlichen Leben sehr präsent - von den Parlamenten bis zu den Massenmedien. Manch ein Politiker, Journalist oder Fernsehstar ist ein ‚gelernter‘ Lehrer, mich selbst eingeschlossen.
- Klischees und Vorurteile sind schwer auszurotten. Viel wäre schon getan, wenn sie von Politikerseite nicht mehr verstärkt würden. Ich will, wo immer ich es kann, entschieden für ein faires Lehrerbild werben.

Viele ‚äußere‘ Merkmale des Berufes sind für die Öffentlichkeit außerhalb der Schule und über weite Strecken sogar innerhalb des Systems Schule jedenfalls von großer Bedeutung, manchmal vielleicht sogar von zu großer Bedeutung. Im eigentlichen Fokus aber steht etwas ganz anderes: Lehrer sind die Erzieher der Nation. Sie kommen, was den Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung und die individuelle biografische Entwicklung angeht, mindestens in den ersten Schuljahren gleich nach den Eltern, und oft genug müssen sie auch Defizite der elterlichen Erziehung wettmachen.

Um den Lehrerberuf wird sich also immer ein Amalgam aus Realität und Fiktion, Sein und Schein, aus Sollen und Wollen, Wahrheit und Mythos ranken. Im Kern aber sind für die Frage: „was macht einen guten Lehrer aus?“ drei Elemente - als Qualitätsmerkmale - unabdingbar:

- fachliche Kompetenz,
- didaktisch-methodische Kompetenz,
- persönliche Kompetenz, die ich sehr umfassend verstehe: vom Engagement über Fairness bis zur Vorbildwirkung.

Was sich im Lauf der Zeit verändert, sind gewiss die Gewichtung und die inhaltliche Füllung dieser drei Kompetenzbereiche. Auf der einen Seite variieren die Anforderungen an die Professionalität in Abhängigkeit von der Schulart und von der Jahrgangsstufe: Schulanfänger und deren Eltern haben andere Vorstellungen von guten Lehrkräften als Pubertierende oder Schulabgänger. Auf der anderen Seite verändert sich die Gesellschaft: Der Gymnasialprofessor früherer Zeiten definierte sich wesentlich über das Fachwissen. Als Erwachsener und Lehrender besaß er ein hohes

soziales und gesellschaftliches Prestige, er war eine Autoritätsperson. Die postmoderne Gesellschaft unserer Tage hat diesen Geist abgelegt. Das heißt, ein guter Lehrer muss sich heute immer wieder von neuem ‚entwerfen‘; er muss sich immer wieder von neuem Autorität und Respekt verschaffen. Die Rollensicherheit früherer Tage gibt es nicht mehr. Das ist einerseits eine enorme emanzipatorische Leistung, das bedeutet andererseits auch eine tagtägliche Herausforderung.

Lehrerinnen und Lehrer von heute stehen weit mehr im Blick der Aufmerksamkeit. Bedauerlicherweise lässt diese Wahrnehmung gelegentlich die gebotene Fairness vermissen, denn bisweilen neigt die Öffentlichkeit dazu, populistisch alle über einen Kamm zu scheren. Natürlich darf man nicht von einzelnen unrühmlichen Beispielen auf die Mehrheit schließen, und vor allem haben diejenigen, die Außer-ordentliches leisten - in den Klassenzimmern, Lehrerzimmern, Schulleitungen - mehr Anerkennung verdient. Kritik muss dennoch erlaubt sein, und zwar dann, wenn sie auf fundierten Erkenntnissen oder Beobachtungen basiert.

Dem OECD-Bildungsbericht „Education at a glance“ von 2002 etwa war zu entnehmen, dass mehr als die Hälfte (nämlich 59 %) der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland der Auffassung ist, ihre Lehrerinnen und Lehrer interessieren sich nicht für ihren Lernfortschritt. Und fast zwei Drittel glauben, dass sie keine richtigen Hilfen beim Lernen, keine Anleitungen zum eigenständigen Lernen erhalten. Deutschland schneidet dabei deutlich schlechter ab als der OECD-Durchschnitt, und dieser Befund deckt sich zugleich mit den PISA-Ergebnissen. In einem Punkt zeichnen wir uns aus: Hausaufgaben werden hierzulande überdurchschnittlich häufig verkauft. Vor allem aber gehen bei uns zu viele Talente verloren. Manche werden nicht ausgeschöpft oder verkümmern, andere werden überhaupt nicht entdeckt. Die Konsequenzen kennen Sie: auch unsere Eliten liegen international nur im Durchschnitt, und zugleich haben wir überdurchschnittlich hohe Zahlen an Rückstellungen, Wiederholungen und Absteigern in niedrigere Schulformen. Alle diese Maßnahmen erreichen letztlich ihr Ziel nicht, nämlich eine deutliche Leistungsverbesserung. Dementsprechend stehen sie auf dem Prüfstand.

Ich habe von der notwendigen engen Beziehung zwischen fachlicher und methodisch-didaktischer Kompetenz auf der einen Seite und von der menschlich-sozialen Kompetenz auf der anderen Seite gesprochen. Aus dem OECD-Bildungsbericht folgt nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer generell ihren Aufgaben nicht gerecht würden und oder gar in großem Ausmaß ihr Berufsziel verfehlt hätten. Am kleinen Beispiel ‚Hausaufgaben‘ lässt sich jedoch ablesen, dass häufig die Gewichtungen nicht stimmen. Damit ein Schüler weiter kommt und Fortschritte macht, müssen seine Souveränität und Eigenlernkompetenz gestärkt werden. Das aber geschieht nicht über regelmäßige Hausaufgabenkontrolle. Lehrer sollten ein Interesse an der Persönlichkeit des Schülers und an seinen individuellen Lernwegen haben, dazu müssen geeignete Wege und Instrumente gefunden werden.

Die Arbeit einer Schule, eines Lehrers bzw. einer Lehrerin wird in besonderer Weise von der Gesellschaft getragen und beeinflusst. Auf tief greifende gesellschaftliche Veränderungen muss deshalb auch die Schule reagieren. Wenn alles bleibt, wie es ist, werden wir unsere Zukunft nicht sichern, werden wir nicht gewährleisten, dass jeder Einzelne eine Chance auf gute Bildung und qualifizierte Ausbildung hat, mit der er national und international bestehen kann. Es muss also etwas geschehen, denn:

- Unser Bildungsverständnis ist im Wandel begriffen. Mehr denn je ist lebenslanges Lernen angesagt. Die rasante Erweiterung des Wissens, die zunehmende Vernetzung und Globalisierung der Welt fordern uns alle heraus - intellektuell, ethisch und sozial. Kriterien der Anwendbarkeit, der Übertragung und Verknüpfung des Gelernten mit der Praxis sind wichtiger denn je.
- Wir brauchen also eine lernende Schule, die sich Lösungen für die Herausforderungen vor Ort und für die Zukunft erarbeitet. Diese Schule kann keine *black box* mehr sein, von der man bestenfalls *Input* oder *Output* wahrnimmt, ohne am Geschehen im Inneren teilzuhaben. Die Schule unserer Zeit muss sich öffnen nach außen, zu ihrem Umfeld hin und zur Region, und umgekehrt muss sich die Gesellschaft verantwortlich fühlen für eine gute Schule, für ein leistungsfähiges Bildungssystem, statt einzelnen Gruppen, seien es Lehrkräfte, Eltern oder Politiker, pauschal die Zuständigkeit zu übertragen.

Das zeitgemäße Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern

Was folgt - angesichts all dieser Prämissen - für das Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern?

1. Die fachwissenschaftliche Kompetenz ist wichtig, und ich bin überzeugt davon, dass in dieser Hinsicht an den Universitäten gute Arbeit geleistet wird. Gleichwohl würde ich mir mehr Überblicks- und Anschlusswissen, mehr Praxisbezug - auch innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskurse - wünschen, also mehr Überblicksorientierung in der Geschichte etwa, eine stärkere Betonung des Anwendungsbezugs in den Naturwissenschaften (vielleicht interessieren sich dann auch mehr Mädchen für diese Fächer). Zum Studium gehört die Einsicht, dass das einmal Gelernte und Aufbereitete nicht für das gesamte Berufsleben hindurch als gültig zu betrachten ist. Wer andere zum Lernen anregen, beim Lernen begleiten und zum Selbstlernen befähigen will, sollte selbst immer ein Vorbild sein. Er muss bereit sein, lebenslang sein Wissen, seine Kompetenzen zu erweitern, zu aktualisieren und nach angemessenen Vermittlungsformen für diesen Zugewinn zu suchen. Die lernende Schule braucht den lebenslang lernenden Lehrer.
2. Voraussetzung für die erfolgreiche Vermittlung von Fachwissen ist eine entsprechende methodisch-didaktische Kompetenz, und dies wiederum bedeutet: sich immer wieder neue Formen zu erschließen und anzueignen, auf methodische Vielfalt Wert zu legen, zwischen Teamarbeit, Lehrervortrag und Eigenlernzeit zu wechseln, unterschiedliche Medien einzusetzen, und zwar nicht als Konkurrenz etwa zugunsten des Computers und zu Lasten des Buches, sondern im Nebeneinander. Die Klage darüber, dass sich junge Menschen immer weniger lang konzentrieren wollen oder können, bringt uns nicht weiter. Viel ergiebiger ist es, diese Erkenntnis entsprechend umzusetzen. Gerade dieser Bereich der pädagogischen Professionalität wird an den Hochschulen leider immer noch zu wenig beachtet.
3. Wir haben uns - gesamtgesellschaftlich - auf einen umfassenden, ganzheitlichen Bildungsbegriff verständigt. Das heißt, dass Schü-

lerinnen und Schülern ein guter, zeitgemäßer Fundus an Kompetenzen vermittelt wird, dass sie aber zugleich demokratische Werte lernen, annehmen und praktizieren: Nächstenliebe, Toleranz, Solidarität, Verantwortung für andere, politisches Interesse, Mitbestimmung, Gewaltfreiheit, Offenheit für Neues - und Fairness, Gerechtigkeit (das ist gewiss nicht nur in der Schule, aber gerade dort notwendig). Ich will wirklich keine Eulen nach Athen tragen: selbstverständlich müssen Ornithologen nicht fliegen können, aber gesellschaftliche Werte vermitteln sich umso überzeugender, je mehr sie aus der Praxis, aus der Anschauung kommen. Erst das macht sie glaubwürdig. Von der Projektarbeit bis zu Initiativen wie ‚Schüler Helfen Leben‘ bietet die Schule gewiss viele und unterschiedliche Foren dafür.

4. Selbständige Schulen sind erfolgreicher, das belegen nicht zuletzt die vielen guten Beispiele aus Skandinavien. Alle Bundesländer sind auf dem Weg, ihren Schulen mehr Eigenständigkeit zu geben, die sie im Rahmen ihrer Schulprogramme gestalten und verwirklichen können. Diese Eigenverantwortung setzt auf Lehrer, die produktiv und konstruktiv mit den neuen Gestaltungsräumen umgehen können. Gleichzeitig hat die Öffentlichkeit ein Recht auf Ergebnisverantwortung und Leistungsorientierung. Sie definiert und überprüft Qualität - durch externe und interne Evaluation, durch Standards, Vergleichs- und Parallelarbeiten, in Schleswig-Holstein auch durch eine externe Evaluation im Team, den so genannten Schul-TÜV. Alle diese Maßnahmen sind keine willkürlichen Kontrollinstrumente. Sie dienen der Unterstützung und Begleitung der unterrichtlichen Arbeit. Standards geben - darin sind sie dem Lehrplan vergleichbar - Richtwerte vor. Und Evaluierungen sind nicht als Zensuren zu verstehen, sondern als qualitätssichernde Instrumente. Im günstigen Fall bestätigen sie Arbeitsstil und Arbeitsweise, andernfalls zeigen sie Auswege aus einer Sackgasse auf, geben sie neue Impulse für erfolgreichen Unterricht. Unser Verständnis von Schule, von Bildung und damit auch vom Lehrer als Vermittler dieser Bildung rüttelt allerdings am weit verbreiteten Einzelkämpfer-Syndrom. Es verlangt von Lehrerinnen und Lehrern ein Umdenken, Phantasie und Engagement - Talente also, die für

deren Berufswahl von entscheidender Bedeutung sind oder waren. Dieses moderne Verständnis von Schule und vom Lehrerberuf ist jedenfalls eine große Chance, sich von manchem Ballast, von eingefahrenen Gewohnheiten zu trennen und Unterricht mit neuem Elan zu gestalten. Ich hoffe, dass sich damit die Klassenzimmertüren öffnen, dass die positiven Synergieeffekte von Teamarbeit zur neuen Norm werden. Natürlich lassen sich nicht alle Herausforderungen gemeinsam automatisch besser bewerkstelligen. Ich bin überzeugt davon, dass es auch hier auf die Vielfalt ankommt. Diese neue Kommunikation sollte übrigens nicht bloß informeller Natur sein, sondern professionelle Strukturen erhalten. Hier ist natürlich auch die Hochschule gefordert: indem sie etwa den Netzwerkgedanken vermittelt und nach Möglichkeit dazu beiträgt, entsprechende Strukturen zu schaffen, auf die man als Referendarin bzw. Referendar und später als fest angestellte Lehrkraft ganz selbstverständlich zurückgreifen kann.

5. Auch wenn wir uns vom Gymnasialprofessor längst verabschiedet haben, die Situation im Klassenraum legt eine Zweiteilung nahe: hier die Lehrkraft, dort die Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Diese antithetische Struktur hat dazu geführt, dass die Unterrichtenden ihre Klassen jeweils als Einheit wahrgenommen haben, dass sie das Niveau dieser Lerngemeinschaft an einem Mittel ausgerichtet haben. Das kann der statistische Durchschnittswert sein, das ist häufig die untere Leistungsgrenze, das wird in ganz wenigen Fällen die obere Leistungsgrenze sein. Die Auswertung der PISA-Ergebnisse hat jedoch gezeigt, dass diese fehlende Binnendifferenzierung dem Lernklima nicht förderlich ist. Eine konsequente Förderorientierung mit dem Ziel, alle Begabungen auszuschöpfen und die so genannte Risikogruppe deutlich zu verringern, halte ich deshalb für das wichtigste bildungspolitische Ziel.
6. Der Lehrer der Zukunft, das ist mir noch ein wichtiger Aspekt, ist nicht nur für sich und für seine Klassen verantwortlich. Er fühlt sich auch zuständig für die Schule: für das Schulklima, für die Gestaltung der Schule, für außerunterrichtliche Aufgaben. Er arbeitet

am Leitbild, an der Erfüllung und Weiterentwicklung der Grundprinzipien einer zeitgemäßen Schule mit.

Neustrukturierung der Lehrerbildung

In diesem Gesamtzusammenhang räumt jedes Bundesland, räumt die Kultusministerkonferenz als Ganzes der Lehrerbildung bei der Reform unseres Bildungssystems einen hohen Stellenwert ein. Sie zählt zu den sieben zentralen Handlungsfeldern, in denen nach PISA 2000 vorrangig Maßnahmen ergriffen wurden. Sie ist eines der Herzstücke der Bildungspolitik.

Die anstehende Reform der Lehrerausbildung ist aber nicht ausschließlich als eine Konsequenz aus den PISA-Befunden oder dem Bologna-Prozess zu verstehen. Bereits Mitte der 90er Jahre hat die Kultusministerkonferenz sich intensiv mit dem Thema befasst. Als Ziel wurde schon vor zehn Jahren formuliert, die Phasen der Lehrkräfteausbildung, insbesondere das Studium und den Vorbereitungsdienst, sehr viel genauer aufeinander abzustimmen und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sehr viel gezielter mit den konkreten Arbeitsfeldern Schule und Unterricht vertraut zu machen. Es galt zudem, die Professionalität der angehenden wie auch der bereits im Beruf tätigen Lehrerinnen und Lehrer zu stärken. Diese Überlegungen mündeten in eine neue Struktur der Lehrerbildung, die mehr umfasst als nur die Erstausbildung.

Zugleich orientiert sich die Neustrukturierung der Lehrerbildung in großem Maße an den internationalen und nationalen Beschlüssen zur Weiterentwicklung des Hochschulwesens im Rahmen des Bologna-Prozesses. Zwischen 1999, dem Datum der Bologna-Erklärung, und 2010, dem Jahr, in dem der Umstellungsprozess abgeschlossen sein soll, sind wir gut auf der Hälfte angelangt. Ich verhehle nicht, dass es noch einer großen Überzeugungsarbeit bedarf, um die angestrebte möglichst flächendeckende Umsetzung des gestuften Graduierungssystems bis 2010 tatsächlich zu erreichen. Aber es ist eben auch nichts Ungewöhnliches, dass auf halbem Wege der Schwung etwas erlahmt. Mit einer Kapitulation hat das nichts zu tun. Im Gegenteil: der Prozess geht weiter.

Auf der Grundlage der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1999 wurden auch in der Lehrerbildung längst gestufte Studiengänge eingeführt. Einige Länder haben sie bereits verbindlich eingerichtet, andere führen Modellversuche zu den neuen Studienstrukturen durch. Diese Ungleichzeitigkeit hat es dann erforderlich gemacht, dass die Kultusministerkonferenz in Quedlinburg Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von BA/MA-Abschlüssen verabschiedet hat.¹

Ziel der Bachelor-Studiengänge ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss. Die Absolventinnen und Absolventen erhalten die Wahlmöglichkeit zwischen der Nutzung ihrer fach- bzw. vermittlungswissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten durch den unmittelbaren Einstieg in die außerschulische berufliche Praxis oder in ein weiterführendes Studium entweder mit dem Ziel eines fachwissenschaftlichen Masters oder eines Lehramtsabschlusses. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, nach einer Phase der beruflichen Tätigkeit in eine weitere wissenschaftliche Qualifikation einzusteigen, z.B. einen Master-Studiengang aufzunehmen, der für ein Lehramt an Schulen qualifiziert. Die zunächst auf eine gewisse Polyvalenz hin angelegte Ausbildungsstruktur schafft auch eine größere Nähe zu den Herausforderungen des Arbeitsmarktes. Nun verrate ich kein Geheimnis, wenn ich sage, dass es der Kultusministerkonferenz nicht gerade leicht gefallen ist, eine Regelung für die Anwendung der konsekutiven Studienstruktur auf das Lehramt zu finden. Es bedurfte mehrerer Anläufe, bis wir uns im Juni vergangenen Jahres in Quedlinburg einigen konnten. Diese Einigung umfasst eben auch, dass einzelne Länder ihre Studiengänge neu ausrichten und modularisieren, andere aber die alte Staatsexamenstruktur beibehalten.

In mehreren Studien wurde immer wieder auf den hohen fachwissenschaftlichen Kenntnisstand der deutschen Lehrkräfte hingewiesen. Bei der anstehenden Reform der Lehrerbildung gilt es, dieses Niveau zu erhalten und die Ausbildung gleichzeitig um bildungswissenschaftliche und berufspraktische Teile zu ergänzen. Die Kultusministerkonferenz hat gehandelt und sich auf folgende Grundzüge verständigt: In die Studien-

¹ Anm. d. Hrsg.: Der Beschluss ist unter II. Referenztexte und weitere Informationen, Punkt 1, abgedruckt.

phase der Lehrerbildung, der so genannten ersten Phase, wurden bereits auf Vermittlungskompetenzen bezogene Praxisteile integriert.

Ein weiterer Schritt zu einer verbesserten Ausbildung sind die Modularisierung der Studiengänge sowie die gezielte Ausrichtung der Module auf das angestrebte Berufsfeld und die dort erforderlichen Kompetenzen.

Für den bildungswissenschaftlichen Anteil der Lehrerausbildung hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen. Diese Standards legen die Kompetenzen in den Bildungswissenschaften fest, die eine angehende Lehrerin oder ein angehender Lehrer in der Ausbildung erwerben muss. Dabei sind die vier Bereiche ‚Unterrichten - Erziehen - Beurteilen - Innovieren‘ formuliert worden. Ziel ist es, die angehenden Lehrkräfte zu einem ‚guten Unterricht‘ und zu einem Beitrag zur positiven Schulentwicklung zu befähigen. Neben diesen Standards für die Lehrerbildung wird sich das Studium an ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und -didaktiken orientieren, über die in der Kultusministerkonferenz derzeit beraten wird.

Durch die stärkere Verzahnung von erster und zweiter Phase soll der Berufsbezug betont werden. Die Qualität der fachlichen Ausbildung wollen und werden wir erhalten, aber die Weiterentwicklung und Ergänzung durch bildungswissenschaftliche, vor allem auch didaktische, auf das Unterrichten können bezogene Inhalte auf gleich hohem Niveau sind unbedingt erforderlich. Es soll eine feste Basis geschaffen werden, die eine Straffung und stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf die alltäglichen Anforderungen des Lehrerberufs ermöglicht.

Untersuchungen im internationalen Vergleich haben den Vorbereitungsdienst der deutschen Lehrerausbildung, also die zweite Phase, durchaus positiv gesehen. Dieses positive Element wollen wir bewahren. Strukturelle Verbesserungen sind jedoch auch hier erforderlich, wie uns die Untersuchungen nicht minder deutlich zeigen. Neben der Notwendigkeit, für die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung ein verbindendes Curriculum zu entwickeln, wird es vor allem darauf ankommen, die Ausbildungskompetenz von Schulen zu gewährleisten und zu stärken. Ohne eine

Stärkung des Ausbildungsstandorts ‚Schule‘ werden unsere Reformbemühungen in ihrer Wirksamkeit unvollständig bleiben.

Die neuen Entwicklungen, sei es in der Ausbildung, sei es in der Fort- und Weiterbildung, werden vor allem von den Lehrkräften und Schulleitungen vor Ort getragen. Der anstehende Generationswechsel ermöglicht neue Chancen, birgt aber auch die Gefahr, dass wertvolles Erfahrungswissen einer ganzen Lehrergeneration unwiederbringlich verloren geht.

Sehr geehrte Damen und Herren,
unser Ziel ist es, junge Menschen, vor allem auch mehr junge Männer, zu finden und auszubilden, die diesen herausfordernden und verantwortungsvollen Beruf ergreifen wollen und den zukünftigen Herausforderungen offen begegnen. Ich bin zuversichtlich, dass uns das gelingen wird. Zu Hilfe kommen uns einerseits die guten Einstellungschancen für Lehrkräfte in den nächsten Jahren, aber vor allem die durch Straffung und Praxisbezug attraktiver gewordene Ausbildung. Zu Hilfe kommt aber auch, dass eine lebendige Schule allen Unkenrufen und Belastungsanalysen zum Trotz ein wunderbarer Arbeitsplatz sein kann. Oft wird Schule als freudlose Angelegenheit dargestellt. Ich weiß von zahlreichen Schulbesuchen und von vielen Gesprächen, dass dies nicht der Wirklichkeit entspricht. Deshalb möchte ich mit einem Zitat enden. Es stammt aus Wolfgang Koeppens „Tauben im Gras“, aus dem Jahr 1951: „Erziehung ist in Deutschland eine ernste und graue Angelegenheit, fern jeder Daseinsfreude, ein Pfui dem Mondänen. Und es bleibt ewig unvorstellbar, eine Dame auf einem deutschen Schulkatheder zu sehen, geschminkt, parfümiert, zu den Ferien in Paris, auf Studienreisen in New York und Boston, Massachusetts - mein Gott, die Haare sträuben sich ...“. Man muss sich heute nur umschauen an unseren Schulen, dann sieht man, was sich in dem einen halben Jahrhundert alles verändert hat.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen, dass diejenigen, die diesen Beruf ergreifen, keine haarsträubende und graue, sondern eine erfolgreiche, abwechslungsreiche und freudvolle Berufskarriere als Lehrerin bzw. als Lehrer haben - als herausragende Experten für das Lernen!

Ihnen allen wünsche ich für diese Tagung gutes Gelingen, interessante Impulse, anregende Gespräche, neue Kontakte und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

2.2. Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin

Vorbemerkung

Es ist wirklich mutig von Stifterverband und HRK, zum jetzigen Zeitpunkt eine Tagung zum Thema ‚Lehrerbildung‘ zu veranstalten. Es ist nicht nur mutig, weil das Thema schon sehr lange, mindestens seit 2000, erneut und sehr intensiv innerhalb der Bildungs-Politik der einzelnen Länder und der KMK behandelt wird, es ist auch mutig, weil das Thema inzwischen einen Status erreicht hat, der beginnt Verdruss, Unwillen und Ärger zu erzeugen:

- in den Ländern schreiten zwar die Veränderungen der Lehrerbildung voran, aber ein konsistentes Gesamtkonzept oder ein Ende des Übergangsprozesses von der alten zur neuen Lehrerbildung ist nicht zu erkennen;
- die KMK hat zwar in Quedlinburg endlich das notwendige Minimum an Vorgaben und Modalitäten der Anerkennung für die unterschiedlichen Ausbildungsgänge geregelt, aber sie setzt selbst keine weitergehenden und klaren Reformvorgaben und nicht alle ihre Vorgaben sind kompatibel mit dem allgemeinen Bologna-Prozess,
- an den Hochschulen sinkt entsprechend die Bereitschaft, angesichts dieser relativ offenen Zukunftsperspektiven innerhalb des selbst schon kontroversen Bologna-Prozesses rasch wechselnde und nicht immer für die anderen Vorhaben in der Studienreform auch förderliche Arbeitsschritte für die Lehrerbildung zu planen.

Es gibt also viele und durchaus auch gute Gründe, des Themas überdrüssig zu sein und deshalb ist Mut erforderlich, das Thema erneut aufzunehmen. Aber selbstverständlich ist es notwendig, in der Situation beginnenden Überdrusses und der drohenden Zersplitterung, Ausnüchterung und auch Enttäuschung der Reformprogramme, -protagonisten und -ambitionen die offene Situation als dringende Gestaltungsaufgabe und Herausforderung anzunehmen – damit nicht eine als notwendig erkannte

Aufgabe wieder im gewohnten Trott der Bildungspolitik untergeht. Das Thema ist zu wichtig, um es in den Schwierigkeiten des Alltags verkommen oder versanden zu lassen.

Deshalb mag es hilfreich sein, dass Akteure zu der heutigen Diskussion eingeladen haben, die nicht unmittelbar von den schwierigen politischen Vorgaben und deren Kosten und Folgekosten belastet sind, aber doch auch zu den wichtigen Spielern in der Arena der Lehrerbildung gehören: die HRK, weil ihre Mitgliedshochschulen letztlich die Erstausbildung organisieren müssen, der Stifterverband, weil er in der Unterstützung herausragender innovativer Versuche der Lehrerbildung schon seit langem dazu beitragen will, dass die Reformen den Titel mit Recht führen, den wir heute bald jeder Veränderung zuschreiben (mit der Konsequenz, dass der Reformbegriff inzwischen selbst diskreditiert ist).

Die einleitenden Vorträge aus der Perspektive wissenschaftlicher Beobachtung sollen auf den Stand der Arbeit an einer zielorientierten Veränderung der Lehrerbildung verweisen. Dabei haben Frau Thierack und ich uns die Arbeit geteilt: Während sie die konkreten Prozesse in den Ländern darstellen will, ist es meine Absicht, die Ziele noch einmal in Erinnerung zu rufen, die den ganzen Aufwand überhaupt rechtfertigen. Ich will deshalb die Anlässe, Ursachen und Probleme darstellen, in denen und für die eine veränderte Lehrerbildung als nicht nur plausible, sondern notwendige Antwort vorgeschlagen worden ist, so also den Zielen ihren Kontext geben. Wenn man das nach langen Jahren der Diskussion tut, ist es unvermeidlich, nicht nur die Ursprungssituation anzusehen, sondern auch die Schwierigkeiten, die wir inzwischen kennen, ebenso zu nennen, wie die Erwartungen, die sich als Illusionen herausgestellt haben.

1. Anlässe, Ursachen, Erwartungen an und für eine neue Lehrerbildung

Am Anfang des aktuellen Reformzyklus steht für die Lehrerbildung nicht Bologna, sondern eher PISA, d. h. nicht die europäische Referenz war entscheidend für die Reform der Lehrerbildung, sondern die manifeste Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem und seinen Leistungen – nicht allein in der Lehrerbildung, ihren Kosten, der Dauer und der Absolventenquote, sondern mit den Hinweisen darauf, dass Muster des Lehrer-

handeln für diese unerträglichen Zustände mit verantwortlich sein könnten. Schon in den ersten PISA-Studien wird das dominierende professionelle Handlungsmuster deutscher Lehrer, das pädagogisch-professionelle ‚Skript‘, wie man zu sagen pflegt, als Wurzel des Übels vorgestellt: der lehrerzentrierte Unterricht kennzeichnet dieses Skript, der Frontalunterricht, der eher fach- als problemorientierter Unterricht, kaum kind- oder schülerbezogen, begleitet zudem von Schwächen der Lehrer in der Diagnostik des Lernfortschritts und von Schwächen der Lehrer in der Konstruktion neuer und Erfolg versprechender Lernwelten, und nicht zuletzt auch begleitet von der relativ starken Resistenz der Lehrer gegen kritische Selbstbeobachtung und ihr Unwille, sich neuen Programmen und anderen Skripten zu verschreiben, also den Alltag der eigenen Arbeit zu verändern, sich fortzubilden, die Möglichkeiten kollegialer Innovation zu nutzen. Und bei diesen Defizitdiagnosen gegenüber dem Lehrer, insgesamt oder gegenüber kleinen Gruppen, das war zunächst gleichgültig, sind die Rügen noch nicht genannt, die man ja auch kennt, z.B. was die Arbeitsmoral angeht oder die Fachkompetenz.

Was immer von diesen Diagnosen zu halten ist - wir müssen bis heute leider immer noch sagen, dass wir eher aus informierter Partialkenntnis statt aus fundierten Gesamtdiagnosen heraus urteilen, dass in manchen Urteilen eher landläufige Vorurteile tradiert werden, als wirklich gesicherte Kenntnisse - Gleichwie, die Reform der Lehrerbildung erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur immanent notwendig, sie wird in der frühen Phase der jüngeren Diskussion zugleich, ja primär als eine Maßnahme gefordert, die nicht nur kompetente, besser qualifizierte, innovationsfreudige Lehrer erzeugt, sondern zugleich auch die Gewähr bieten kann, jedenfalls soll, den Unterricht selbst zu verändern, und zwar zum Guten, so dass sich die Leistungen der Schüler steigern, die ‚Risikogruppen‘ wenn nicht vollständig verschwinden, so doch kleiner werden. Die Strategie ist bekannt, es kommt für besseren Unterricht vor allem auf den Lehrer an.

Die Zielvorgaben reflektieren dieses Bild: Zuerst gelten sie der Lehrperson, den Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, davon ist die Debatte bis heute beherrscht. Man darf darüber nicht übersehen, dass es einen Satz an Erwartungen gab und gibt, der weitere Zieldimensionen umfasst

– bezogen auf das System der Erstausbildung selbst, bezogen auf den Gesamtprozess der Ausbildung und der innerberuflichen Professionalisierung, bezogen auf den Lehrerarbeitsmarkt. Eine Schwierigkeit der Diskussion besteht darin, dass alle diese Referenzen eine Rolle spielen, aber nur selten wohl sortiert und nicht selten so, als beschrieben sie einander ausschließende Bedingungen, wo doch das Problem darin besteht, in der Konstruktion professioneller Kompetenz zeitlich und sachlich das Mögliche in vernünftiger Ordnung anzustreben und erreichen zu wollen. Auch wenn man diese Umsicht, gepaart mit der nötigen Skepsis gegenüber zu hohen Erwartungen an rasche Umsetzung, walten lässt, muss man natürlich mit dem Lehrerleitbild anfangen, so also, wie es heute in Kompetenzen und Kompetenzdimensionen diskutiert wird.

2. Vorgaben und Ziele – Konstruktion professioneller Kompetenz

Welche Lehrerinnen und Lehrer wünschen wir uns? Was ist das Ziel der ganzen Anstrengungen? Die unterschiedlichen Kompetenzkonstruktionen und ihre Operationalisierung in Standards, die man dann auch als Messinstrumente für den Ausbildungs- und Arbeitserfolg nehmen kann, zeigen das heute schon ganz deutlich:

- für die KMK-Vorgaben und damit bildungspolitisch: hier gibt es – für die Berufswissenschaften – Kompetenzdimensionen (hier ‚Kompetenzbereiche‘ genannt): Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und entfaltet in Teil-Kompetenzen. Das Ergebnis ist eindeutig, Lehrer werden als Fachleute für das Lehren und Lernen interpretiert, also für Unterricht, als Experten, die in Schulen arbeiten, in Kollegien kooperieren, mit Eltern interagieren, als ein Beruf, der seine Aufgabe im Blick auf die Unterschiede seiner Adressaten reflektieren und differenzieren kann, der lernbereit im Beruf bleibt und fähig ist, auch an der Entwicklung von Schule und Unterricht aktiv mitzuwirken,
- aus der Perspektive der wissenschaftlichen Beobachter sind die Vorgaben kaum anders. Die Standards der Schweizer-Kollegen Oser und Oelkers, die damit auch implizit notwendige Kompetenzen zur Bewältigung des Berufsalltags benennen, sind besonders prominent geworden: auch diese Vorgaben führen zu einem Bild der Lehrertätigkeit, die sich primär im Klassenzimmer ereignet, in der Interaktion von Lehrern und Schülern, alltäglich mit Lernprob-

lernen konfrontiert, so dass die Unterstützung bei Schwierigkeiten eine wesentliche Aufgabe ist, die abgesichert sein muss in einem Prozess, der Lernen ermöglicht. Auch hier wissen die Autoren, dass ein isolierter Einzelkämpfer an dieser Aufgabe nur verzweifeln kann. Lehrer müssen deshalb kompetent sein, mit ihren Kollegen, den Eltern und der Öffentlichkeit zu kommunizieren, sich aber auch selbst kritisch zu beobachten und eigenen Lernbedarf zu sehen und die relevanten Unterstützungssysteme zu finden.

Über diese Kompetenzvorgaben gibt es keinen Streit, wenigstens nicht immanent - wer wollte da auch widersprechen? -, offen und kontrovers sind vielmehr zwei andere Fragen: Ob diese Vorgaben insgesamt schon hinreichend sind und, ob sie realisierbar sind.

Für die Opponenten der vorliegenden Kompetenz- und Standardkonstruktionen ist dann vor allem anstößig, dass diese beiden Vorgaben, wie zahllose andere aus dem pädagogischen Milieu, ausdrücklich oder unausdrücklich, primär bildungswissenschaftlich argumentieren, damit aber die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Perspektive in den Hintergrund treten lassen. Es ist nicht überraschend, dass die Gesellschaft für Fachdidaktik diesen Befund zum Anlass genommen hat, nicht nur ihre künftige Mitwirkung bei Kompetenzkonstruktionen einzuklagen, sondern auch ihre eigenen Standards vorzulegen. Es überrascht auch nicht, dass diese Standards die Kompetenzen in der Konstruktion von fachlich gebundenen Lehrgängen stärker akzentuieren, damit auch der Rolle der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik im Ausbildungsprozess einen höheren Stellenwert geben.

Das sind auch nicht allein disziplin- oder standespolitische Kämpfe, die sich hier abspielen, die Auseinandersetzung verweist vielmehr auf systematisch ungeklärte, zumindest aber wenig diskutierte Fragen innerhalb der Kompetenzbilder, die aktuell kursieren. Sinnvoll ist diese Ergänzung deswegen, weil z.B. ein im Konsens formuliertes Ziel – die ‚Diagnosefähigkeit‘ der Lehrer zu stärken – durchaus unterschiedlich verstanden und dann auch unterschiedlich im Ausbildungsprozess umgesetzt werden kann. Das heute dominierende Regelbild für Diagnosefähigkeit geht von den Lernproblemen der Lernenden aus, sieht die Schwierigkeiten im

Kontext lehr- und lernpsychologischer Theorien, allenfalls unterstützt durch den Blick auf soziale Hintergrundvariablen, und die Konsequenz ist disziplinär eindeutig: Pädagogische Psychologie fördert die Diagnosefähigkeit, ihr Anteil am Lehrerbildungscurriculum muss gestärkt werden.

Ich will das nicht bestreiten, aber daran erinnern, dass Lernprobleme auch mit curricularen Konstruktionen zu tun haben können, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht imstande sind, den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe angemessen abzuschätzen, individualisiert im Lernprozess zur Geltung zu bringen und in der Konstruktion von Aufgaben und Lernsequenzen solche fachlich definierten Schwierigkeitsgrade und die Unterstützung kumulativen Lernens zielorientiert umzusetzen und den Erfolg der eigenen Arbeit abzuschätzen (diese Schwäche zeigen z.B. die PISA-Ergebnisse). Sieht man Diagnostik und die Konstruktion eines Lehrgangs so, dann ist nicht der Lerner das Problem, dessen Situation man verstehen muss, um zum Erfolg zu kommen, sondern der Lehrer und die Aufgaben, die er konstruiert; während dort die Pädagogische Psychologie Rettung verspricht, ist es hier die Fachdidaktik, die Lösungen für den Lernprozess anbieten kann (und selbstverständlich: das eine kann man nicht gegen das andere aufrechnen, aber man muss beide Seiten sehen!).

Mit anderen Worten: An der Konstruktion der Kompetenzen muss man weiter arbeiten, und man darf nicht für alle Lehrer und alle Schulstufen und Schularten – von der Grundschule bis zur Sonderschule, von der beruflichen Bildung bis zu den Leistungskursen der Sekundarstufe II - das Gleiche in gleicher Weise als notwendig und unentbehrlich unterstellen.

Das führt zur zweiten kontroversen Frage: Ob die Kompetenzvorgaben realisierbar sind, denn Realisierbarkeit – wir erinnern uns der allgemeinen Debatte über Standards – ist ein wesentliches Kriterium für die Akzeptanz der Standards: Ob möglich ist, was als notwendig verkauft wird, denn Kant gilt auch hier: Sollen impliziert Können!

Wenn mich der Blick in die Reformdebatte und in die Reformen nicht täuscht, dann wird diese Frage nicht sehr intensiv diskutiert, sondern auf eine andere Ebene der Reflexion und Konstruktion von Zielen verlagert, nämlich in die Ebene der Vorgaben für die Ausbildungsinstitutionen und

den Ausbildungsprozess. Tendenziell wird damit diese Dimension der inhaltlichen Reflexion von Vorgaben, die der Dekomposition und Realisierbarkeit von Zielen, zu einer puren Organisationsfrage, und die weitere Tendenz ist aktuell unverkennbar, dass dabei die Institutionen der Erstausbildung mit Erwartungen überfrachtet werden.

Einerseits muss man deshalb daran erinnern, dass der Prozess der Konstruktion von professioneller Kompetenz nicht nur mehrstufig ist - drei Phasen werden den Lehrern in der Regel eingeräumt - , sondern auch lang andauernd. Bevor man wirklich Expertise ausgebildet hat, Souveränität im Umgang mit den beruflichen Aufgaben in allen Dimensionen entwickelt, die der Beruf bereithält, vergeht Zeit, kaum weniger als 10 Jahre (und dabei darf die Erstausbildung nicht länger als fünf Jahre gedauert haben). Man muss deshalb die Ausbildungsinstitutionen danach fragen, welchen spezifischen Beitrag sie zum Aufbau der Kompetenz leisten können – und man kann gleich sagen: schon die KMK hat zu Recht eine Unterscheidung nach erst ‚Theorie‘, dann ‚Praxis‘ abgewehrt. Aber alle Einzelheiten der Operationalisierung und Sequenzierung der Ziele und der Modi der Zielerreichung sind offen oder ungeklärt, meist noch gar nicht hinreichend diskutiert.

Versucht man allein für die Einrichtungen der Erstausbildung diese Frage der Sequenzierung in der Kompetenzkonstruktion aufzunehmen, dann darf man nicht nur entsprechende Ausbildungsprogramme erwarten, sondern kann auch den Lernorten in den Ausbildungsetappen Vorgaben machen, für institutionelle Mindestausstattung einerseits, für Lehr- und Lernformen andererseits. Auch das sind im Ergebnis ‚inhaltliche Ziele‘ der Reform der Lehrerbildung, die man in der Konstruktion von Bildern der Kompetenz, denen Personen entsprechen sollen, nicht ignorieren darf. Ich will das nicht in utopischen Wunschkatalogen beschreiben, aber doch wenigstens Hinweise geben:

Für die Hochschulen:

- dass sie in ihrem Disziplinangebot die zentralen Referenzdisziplinen wirklich präsent haben, also neben den Fachwissenschaften die Fachdidaktiken, die Pädagogische Psychologie, die Erziehungswissenschaften, und nicht allein in der schulpädagogischen

Form, sondern auch philosophisch und historisch und auch mit bildungssoziologischer Reflexion, und zwar so dass

- diese Disziplinen forschungsfähig vertreten sind, methodisch kompetent und inhaltlich auf Ausbildungsforschung bezogen, in der Praxis so organisiert, dass sie auch den Studierenden wenigstens einmal in der Ausbildung und exemplarisch die Teilhabe an Forschungsprozessen ermöglichen können,
- damit, drittens, die Lehr- und Lernformen nicht nur den Prozess der Initiation in die Dimensionen der professionellen Kompetenzbereiche ermöglichen, sondern auch Reflexion eröffnen, und zwar in der ‚Praxis‘, d. h. in der Erfahrungsform, in der ‚Praxis‘ lernort- und phasenspezifisch präsent ist und reflexiv thematisch werden kann.

Für den Vorbereitungsdienst gilt entsprechend:

- dass seine Lehr- und Lernprozesse den Standards für die Konstruktion professioneller Kompetenz in der Phase erster Praxisbewährung genügen, Ernstsituationen anbieten, aber dennoch den Ausbildungscharakter nicht ignorieren, so dass
- die Novizen im Lehramt die ersten Arbeitsplätze auch noch als Lernorte erfahren und nicht nur als Ort des Kampfes um dauerhafte Beschäftigung (oder als Form der Ausbeutung, die sich als Qualifizierung tarnt),
- so dass sie auch praktisch und reflektierend professionelle Schemata einüben können, ohne dass diese Lernprozesse durch institutionelle oder persönliche Traditionen der Ausbilder allein aus Konvention oder dem Prüfungszweck des zweiten Staatsexamens rechtfertigen.

Für die dritte Phase, von der Berufseinmündung bis in die alltägliche Arbeit in der Schule und in einem Kollegium gilt schließlich:

- Kollegialität muss erfahrbar sein, sie sollte Initiation in den Beruf ermöglichen, Veralltäglichung und Routinisierung stützen, weitere Qualifikation eröffnen, Selbstbeobachtung angstfrei praktizierbar sein lassen,

- auch Kommunikation mit der Öffentlichkeit und dem Schulpublikum, vor allem den Eltern, sollte als Erfahrung möglich werden, in der man auch Fehler machen kann,
- endlich: in der dritten Phase erleben die Professionsangehörigen auch die Mechanismen der Karrierekonstruktion, mit positiven Konsequenzen aber doch nur dann, wenn Karriere und Aufstieg als Determinante von Kompetenzerwerb, Kompetenznachweis und Leistung erfahren werden, nicht als Politikum.

Es gibt daneben für den Prozess einen Satz an Zielvorgaben (die auch als Kriterien zur Erfolgsmessung fungieren können), an denen man die Struktur und die Themen, die Lehr- und Lernformen und die Ergebnisse der Ausbildungsgänge messen kann, weil sie sich in der Kompetenz der Absolventen ebenfalls abbilden sollen:

- Polyvalenz ist - vor allem für die erste Phase - ein Zauberwort und es betrifft ja nicht allein die Wertigkeit eines Zertifikats und die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch die Studierenden: zumindest müssen sie fähig werden, sich mehr als ein Arbeitsfeld als Ort beruflicher Tätigkeit vorzustellen, also nicht allein Lernprozesse kleiner Kinder zu organisieren, sondern ev. auch von Erwachsenen, nicht allein schulische Aufgabenbewältigung zu bewerten, sondern vielleicht auch Leistungen von komplexen Systemen zu evaluieren (etc.): erkennbar muss die Erstausbildung Lehr-/Lernprozesse unterschiedlicher Art anbieten, wenn sie dem Ziel der Polyvalenz in der Konstruktion von Kompetenz entsprechen will,
- Vergleichbar steht es mit Flexibilität und Durchlässigkeit in der ersten und zweiten Phase, denn was die Studierenden zeigen sollen, muss der Prozess erwerbbar machen,
- auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstkritik, den Aufbau eines „Grenzbewusstseins“, wie das Ewald Terhart genannt hat, mit dem der Lehrer sich selbst vor alltäglicher Enttäuschung und dem drohenden burn out ebenso schützt wie er seine Adressaten vor Allmachtsphantasien bewahrt. Diese selbstreflexive Seite der professionellen Praxis kann man nicht im ersten Semester lernen, man kann durchaus fragen, ob das Studium dafür überhaupt schon ein geeigneter Ort ist. Ohne Zweifel muss aber der

Aufbau eines realistischen, auch gegenüber den immer drohenden Misserfolgen stabilen professionellen Selbstbildes ebenso als Teil der professionellen Konstruktion gesehen werden, wie die Fähigkeiten zur Organisation von Lernprozessen.

Im Blick auf die Theorie darf man angesichts komplexer werdender Kompetenzmodelle schon fragen, ob es auf der Seite der Lehrerbildungsforscher nicht etwas einfacher und übersichtlicher in der Darstellung geht. Ich für meinen Teil bin es leid, immer neue Texte über den Lehrer als unmöglichen ‚Beruf‘ zu lesen, in denen tatsächlich und nicht nur als Denkanstoß, sondern ganz ernst behauptet wird, dass schulische Arbeit legitimierbar nicht möglich sei und der Lehrer nichts sei als eine ‚tragische Figur‘. Das ist nicht nur unzutreffend, es ermuntert auch nur die Theoretiker, die von solchen Bildern der Verschwierigung und Unmöglichkeit leben – und ihre Karriere als Forscher konstruieren. Einige Theorien bieten ja schon eine Reduktion auf drei Dimensionen an, wenn sie die Kompetenzen für Unterricht ansprechen. KGB - also Knowledge – Goals— Beliefs; Wissen, Ziele und Überzeugungen, bestimmten demnach im Zusammenwirken den Unterrichtsprozess, daraus kann man lernen, weil es einen realistischen und zugleich orientierenden Zugang zum Berufsalltag bietet.

3. Ein Fazit – und die Erinnerung an gern ignorierte Fragen

Ich komme zum Schluss. ‚Inhaltliche Reformziele‘ war mein Thema, die Erinnerung an Bekanntes und der Hinweis auf die offenen Fragen waren mein Ziel.

Bekannt ist die unmittelbar personenbezogene Zieldebatte, bezogen auf die künftigen Lehrerinnen und Lehrer und ihre Kompetenzen

- Die hier relevanten Dimensionen sind weitgehend klar: Das Leitbild heißt: Experte für die adressatengerechte, fachlich fundierte, das systematische Lernen stützende und eröffnende, bei Schwierigkeiten unterstützende, zur Individualisierung anschlussfähige Konstruktion von Lehr- und Lernprozessen.
- Die disziplinären Referenzen sind auch kaum kontrovers: nicht allein pädagogische Expertise für Interaktion, sondern auch professionelle Kompetenz in der Konstruktion von Lehrgängen und in

der Diagnostik und Förderung sachbezogener Lehrgänge und der damit verbundenen Aufgabenbewältigung muss der Lehrer erwerben, die Erziehungswissenschaft allein wird den Lehrer nicht erzeugen können.

- Auch dass es allein in Phasen geht, das muss man heute nicht mehr wiederholen, und ja, dass es drei sind, das ist klar, aber die Dekomposition der Ziele und die Kumulativität des Kompetenzerwerbs und die je institutionelle und phasengerechte Spezifik des Aufbaus von Kompetenz, diese Fragen sind noch offen, deshalb: das Kleinarbeiten der Zieldimensionen, das ist die wesentliche aktuelle Aufgabe.

Das bezeichnet insgesamt aber doch eher die Konsenszonen von Politik und begleitender Diskussion, Themen also, die weitgehend bearbeitet, zumindest bekannt sind. Offen dagegen scheint mir für die inhaltliche Diskussion das, was man den notwendigen Realismus angesichts der Schwierigkeiten des Berufs nennen könnte – und worüber man in der Emphase der Beschreibung von Leitbildern und Konstruktionen erwünschten professionellen Verhaltens gelegentlich hinwegsieht, aber angesichts der professionellen Alltagserfahrungen nicht hinwegsehen kann (sonst nehmen uns vor allem die Berufsangehörigen in unseren Kompetenzkonstruktionen nicht ernst):

- Realistisch muss das Berufsbild sein, Sisyphos ist eher als Christus das Leitbild, der Lehrer ist nicht der Erlöser der Menschheit, nicht einmal der Retter der Nation in ihrer Bildungskrise.
- ‚Grenzbewusstsein‘ ist deshalb notwendig, von sich selbst, von den Aufgaben, von der Rolle des Erziehungssystems im Prozess des Aufwachsens, von der Stellung der Schule zwischen Elternhaus, Sozialmilieus, *Peer Groups* und den Medien – sie kann nicht Reparaturbetrieb der Gesellschaft sein und von hier aus Erwartungen an den Lehrberuf konstruieren.
- Reflexionsfähigkeit gegenüber der Realität des Berufs und den Erwartungen, mit denen er konfrontiert wird, gehört deshalb zu den Fähigkeiten, die der Wahrnehmung professioneller Kompetenzen überhaupt erst Sinn und Legitimation geben; und selbstverständlich, diese Kompetenz erwirbt man nur stufenweise, aber in jeder Stufe in der ihr eigenen Spezifik – als theoretisch und historisch

erfahrbares und bekanntes Phänomen, sichtbar an den Übersteigerungen, die professionelle Ambition nicht selten zeigt, als Alltagsaufgabe, dann eher von der immer drohenden Resignation aus provoziert, wie es beim Übergang in den Beruf nicht selten ist, im Alltag, gegenüber Eltern und der Politik.

Professionalität, Expertise, die Fähigkeit der Resistenz gegenüber Enttäuschungen und der Offenheit gegenüber Überraschungen entsteht deshalb erst allmählich: Ironie, gelassene Heiterkeit und Berufsfreudigkeit, nicht Zynismus wären die wünschenswerten Haltungen zur Welt.

Erst aus dem Zusammenspiel von Profession und Berufswissenschaften, Administration und Berufsorganisationen entsteht diese professionelle Identität. Dabei sind die Berufsorganisationen, nach meinem Eindruck - ich darf das ja eher als die Politiker sagen - vielfach noch zu sehr mit Statuspolitik beschäftigt, sie nehmen aber ihre Aufgabe in der Konstruktion professioneller Kompetenz nicht angemessen wahr, jedenfalls nicht so, wie das außerdeutsche Organisationen auch als möglich zeigen.

Damit so etwas möglich wird, reicht es deshalb nicht aus, nur personenbezogen inhaltliche Erwartungen zu formulieren, der Prozess selbst fordert Gütekriterien – die Beteiligung der relevanten Akteure und die Transparenz der Maßnahmen, die Rücksicht auf Kriterien der Akzeptanz – und auch die Institutionen sind nicht nur Mittel der Kompetenzkonstruktion, sondern müssen selbst zielbezogen gestaltet werden:

- in der Struktur des Lehrangebots,
- in der Lernorganisation,
- in der Administrierung,
- in den Mechanismen der Konstruktion von Karrieren und der Zuteilung von Aufgaben und Belohnungen.

Schließlich, um auf den Ursprung der jüngsten Reformbestrebungen zurückzukommen, weil es immer noch eine starke Erwartung und doch zugleich eine offene Frage ist, für die man als Antwort aber auch festhalten muss:

Der kompetente Lehrer, selbst der gute Lehrer, ist allein nicht Garant der guten Schule, und schon gar nicht Garant der ersehnten Leistungssteigerung der Schule oder der Verbesserung ihrer Position im internationalen Wettbewerb. „Es kommt auf den Lehrer an“ ist deshalb eine Alltagsweisheit, die den Status aller Alltagsweisheiten hat – sie gilt nur unter den einschränkenden Bedingungen, die der Alltagsverstand meist vergisst, vor allem bei der Schuldzuweisung bei Misserfolg, die in der Regel bequem auf die Personen attribuiert, deren Position und Rolle so erkennbar einflussreich ist, aber doch nur, wie man ergänzen muss, als notwendige, nicht als allein schon hinreichende Bedingung guter Schulen und erfolgreichen Lernens.

Die Konstruktion professioneller Kompetenz ist deshalb das legitime Ziel, aber ohne die öffentliche Anerkennung des Berufs wird das kaum ein erfolgsträchtiges Unternehmen sein und bleiben. Die Qualität des Berufs ist erst dann wieder gefunden und gesichert, wenn er neben klarer Kompetenz auch Attraktivität besitzt, nach Reputation und Gratifikation. Beides ist noch nicht und nicht mehr gesichert. Ob unsere Ausbildungsstätten schließlich in ihrer aktuellen Verfassung möglich machen (können), was wir an legitimen und realistischen Vorgaben formulieren, darüber wird Frau Thierack sprechen.

2.3. Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium

Dr. Anke Thierack, Universität Dortmund

1. Einleitung

Ich wurde gebeten, für die heutige Veranstaltung einen Überblick über den Stand der strukturellen Entwicklungen zu Bachelor- und Masterkonzepten im Lehramtsstudium in Deutschland zu geben. Basis für den Überblick bildet eine Studie, die gemeinsam mit meiner Kollegin Gabriele Bellenberg im Herbst 2004 abgeschlossen wurde.² Für die Analyse konnten wir vielfältige Dokumente nutzen. In diesem Zusammenhang sei allen Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen, allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Ministerien und politischen Gremien gedankt, ohne deren Unterstützung das Zusammentragen des umfangreichen Materials nicht möglich gewesen wäre.

Lassen Sie mich eine Vorbemerkung in Hinblick auf das Tagungsthema „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ machen: Mit der Bologna-Erklärung trifft eine europäische Bildungsinitiative, die auf eine Kompatibilität aller europäischer Hochschulen hinsichtlich ihrer Studiengänge abzielt, zeitgleich auf mehrere Diskussionsstränge der Lehrerbildung in der Bundesrepublik, wie Herr Tenorth eben ausgeführt hat.

Diese Stränge sind nicht immer gut auseinander zu halten, und in der seither geführten Diskussion werden Verlautbarungen und Vorschläge häufig mit den Vereinbarungen von Bologna begründet (vgl. Hilligus 2003). Vom heutigen Kenntnisstand aus kann die Bologna-Erklärung als wirksamer Hebel eingeschätzt werden, um die erforderlichen allgemeinen Studienreformprozesse an deutschen Hochschulen in Gang zu setzten. Denn mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung werden für die deutsche Hochschulausbildung etliche Aufgaben übernommen, die Veränderungen der traditionell gewachsenen Studienstrukturen bedeuten.

² Vgl.: <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Thierack.html#3>

Die spezifische Kombination der Studienelemente von Lehramtsstudiengängen bringt es mit sich, dass immer gleich mehrere Fächer bzw. Disziplinen gefordert sind, sich an der Umstellung von Lehramtsstudiengängen zu beteiligen und somit Veränderungsprozesse für andere Studienangebote beeinflussen. Damit eröffnet sich eine Chance, Hochschulen oder an der Lehrerbildung beteiligte Fächer, die als reformbehäbig oder reformresistent gelten, zu Umstrukturierungsprozessen auch in ihren Diplom- oder Magisterstudienangeboten zu bewegen. Mit der staatlich, also zentral gesteuerten Lehrerbildung bietet sich ein Hebel, mittels der an der Lehrerbildung beteiligten Fächer einen – je nach Hochschule erheblichen – Reformdruck auszuüben. Dass in dieser Situation zunächst nicht die Qualifizierung des Lehramtsstudiums im Vordergrund steht, sondern ein allgemeines Studienreforminteresse vorliegt, ist unverkennbar.

Seit 1999 haben die unterschiedlichen hochschulpolitischen Akteure eine Vielzahl von Eckpunkten, Rahmen- oder Strukturvorgaben sowie Standards zur LehrerInnenausbildung verabschiedet. Einen guten und chronologischen Überblick dazu bietet die von Claudia Kleinwächter betreute Internetseite.³ Für die bundesdeutsche LehrerInnenausbildung werden auch oder trotz gestufter Studienstrukturen als Merkmale benannt:

- Das 2-Fach-Prinzip, d. h. im Bachelor- bzw. Master-Abschnitt werden zwei Fachwissenschaften studiert.
- Der Erziehungswissenschaft obliegt weiterhin die Verantwortung für das dritte Studienelement.
- Der Staat gibt seinen Einfluss auf die Studiengänge selbst nicht wirklich auf, er sichert sich über die Mitwirkung an den Akkreditierungsverfahren seinen bisherigen Einfluss.

Wenn sich mit Blick auf die Leitideen von Bologna die Frage stellt, was sich denn für die deutsche LehrerInnenausbildung nun geändert hat und die zweite Frage aufkommt, warum sich ausgerechnet die im europäischen Vergleich typischen nationalen Merkmale halten, zeigen die bislang getätigten Reformen etliche strukturelle Entwicklungen und Tendenzen, auf die ich im Folgenden eingehen möchte.

³ Vgl.: http://www.wissenschaft.gew.de/Etappen_der_Reformdebatte.html.

Mein Vortrag folgt folgender Gliederung:

- Zunächst werden formale Aspekte wie Stand der Einführung, Schulformbezug, Dauer der Studienabschnitte und Regelstudienzeit und zum Schluss das Studienelement der Professionalisierung betrachtet.
- In einem zweiten Teil des Vortrags werde ich jene offenen Fragen erörtern, die sich aus den Ergebnissen der Bestandsanalyse ergeben.
- In einem dritten Teil möchte ich auf Fragen und Merkmale eingehen, die aus dem aktuellen Alltag der Hochschulen resultieren und sich auf die Phase nach der Umstellung auf gestufte Studienprogramme im Lehramt beziehen. Die Betrachtungsweise für diesen Teil fokussiert die strukturelle Ebene.

2. Eckdaten konsekutiver Studienstrukturen im Lehramt

2.1. Länder und Hochschulen

Die Einführung konsekutiver Studienstrukturen für die Lehrämter wird in der Bundesrepublik teilweise sehr energisch vorangetrieben. In jenen Bundesländern, die in den letzten Jahren oder Monaten einen Regierungswechsel erfahren haben, bleibt die eingeschlagene Reformrichtung ohne nennenswerte Veränderungen erhalten.⁴

Es lässt sich im Hinblick auf die Umstellung festhalten: In elf von sechzehn Bundesländern sind konsekutive Lehramtsstudiengänge bereits implementiert, teilweise als Modellversuche. Die Anzahl der Hochschulen mit einem konsekutiven Angebot für Lehramtsstudiengänge nimmt ständig zu.

Eigentlich wäre an dieser Stelle eine Bestandsanalyse von Interesse, die nach den Vorgehensweisen und Strategien der Umstellung in den einzelnen Bundesländern und an den jeweiligen Hochschulen fragt, zumal hier wichtige Rückschlüsse zur Theoriebildung von Bildungsreformprozessen

⁴ So plädiert der nordrhein-westfälische Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie für eine zügige Umstellung aller Lehramtsstudiengänge auf ein gestuftes Konzept.

erwartet werden können. Die Ausführungen dazu würden den zeitlichen Rahmen für den Vortrag sprengen.

2.2. Schulformbezug

In den gestuften Studienangeboten spiegeln sich die traditionellen Schulform- oder -stufenbezüge nahezu bruchlos wider. So gibt es unterschiedliche gestufte Studienprogramme für die verschiedenen Lehrämter. Dabei verläuft die entscheidende Linie nach wie vor zwischen den Lehrämtern, die dem gehobenen Dienst zugeordnet sind und denen, die dem höheren Dienst zuzuordnen sind.

Bezüglich der Studienarchitekturen erscheint mir ein strukturelles Phänomen erwähnenswert: In den unterschiedlichen bildungspolitischen Strukturvorgaben wird immer wieder hervorgehoben, dass es eine Aufgabe der neuen Studienkonzepte ist, den Kern der pädagogischen Professionalität zu identifizieren und ihn entsprechend modularisiert anzubieten. Im gleichen Atemzug betonen jene Papiere, dass für das Lehramt an Förder- oder Sonderschulen sowie für das Lehramt an Berufskollegs eigene Professionalisierungskonzepte erdacht und entwickelt werden müssen.

Es hält sich die Überzeugung, dass verschiedene Lehrämter bereits von Grund auf jeweils speziell zu konzipieren sind. An dieser Stelle verläuft ein deutlicher Bruch für die Grundidee der Polyvalenz des Bachelor-Abschlusses, auf die ich später näher eingehen werde.

2.3. Dauer der einzelnen Studienabschnitte und Regelstudienzeiten

Die sich abzeichnenden Studienstrukturen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Mehrzahl der lehramtsbezogenen Studiengänge gestaltet die erste Ausbildungsphase - den Bachelor - als 6-semesteriges Studium. Einzige Ausnahme bilden die baden-württembergischen Programme für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.
- Die daran anschließende Master-Phase ist in ihrer Länge abhängig vom gewählten bzw. angestrebten Schulstufenbezug.

- Die Regelstudienzeit verlängert sich formal um ein Semester, wobei die formale Verlängerung des Studiums mit der formalen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes begründet wird.

Bisherige Ergebnisse aus Studienorten, die BA-Studiengänge anbieten, zeigen, dass sich der Prozentsatz jener Studierenden deutlich erhöht, die in der – neuen – Regelstudienzeit ihr Studium abschließen. Ob sich diese Tendenz bei einer Veralltäglichen der gestuften Studiengänge und vor allem bei Einbeziehung der Master-Phase bestätigt, bleibt abzuwarten.

Häufig wurde die Möglichkeit diskutiert, den im Bereich des gehobenen Dienstes zugeordneten Lehrämtern den Zugang über einen Bachelor als ersten berufsbefähigenden Abschluss zum Lehramt zu geben. Bisher ermöglicht in den vorliegenden Modellen ausschließlich der Master-Abschluss den Zugang zum Lehrberuf, einen Zugang über einen Bachelor gibt es in den derzeitigen Modellen in Deutschland nicht. Die Studienmodelle sind ausnahmslos konsekutiv aufgebaut, nach einem Bachelor-Studium folgt eine Master-Phase.⁵

Darüber hinaus haben einzelne Universitäten für Lehrämter in Mangelfächern Quereinsteigerstudiengänge als Masterstudiengänge entwickelt, die weder über einen allgemeinen noch über einen spezifischen Bachelor-Unterbau verfügen. Es handelt sich um Studiengänge, die explizit für Personen mit einem Hochschulabschluss ohne pädagogische bzw. didaktische Qualifikation konzipiert werden. Diese werden in Niedersachsen sowie in Baden-Württemberg erprobt.

Solche Masterstudiengänge sind im Rahmen der LehrerInnenbildung ein Novum, da sie die Möglichkeit bieten, fehlende Qualifikationen bzw. spezifische Denk- und Handlungsweisen des Lehrberufs in einem eigens konzipierten Studium zu erwerben. Damit wird ein neuer Weg zu einer professionellen Qualifizierung dieser Gruppe beschritten.

⁵ In bildungspolitischen Kreisen werden trotz des Beschlusses der KMK immer wieder Ideen geäußert, die Ausbildung für die Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte auf einem Bachelorniveau einzufrieren.

2.4. Studienelemente

Mit den lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten werden – wie vorhin erläutert – die grundlegenden Studienelemente für ein Lehramtsstudium nicht aufgegeben. Es umfasst weiterhin das Studium zweier Fächer plus mindestens einem weiteren Studienelement, das spezielle bzw. spezifische lehrberufs- oder vermittlungswissenschaftliche Inhalte enthält und in den grundständigen Ausbildungskonzepten mit Erziehungswissenschaften für das Lehramt bezeichnet wird.

Auffällig ist an den neuen Konzepten, dass bei den speziellen vermittlungswissenschaftlichen Elementen auch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen subsumiert wird. Hier wird zum einen die Erziehungswissenschaft zur ‚Transferwissenschaft‘ reduziert. Zum anderen wird mehr oder weniger direkt der Erziehungswissenschaft die Aufgabe bzw. die Verantwortung übertragen, ein berufsorientiertes Curriculum im Rahmen der neuen Studienstrukturen zu entwerfen, welches ihr aber nur unter Einbeziehung der Fächer und Fachdidaktiken gelingen kann. Dies ist strukturell bisher nicht verankert. Der Gedanke der gemeinsamen Verantwortung aller Bereiche bzw. Studienelemente an einem berufsfeldorientierten Curriculum für das erweiterte Berufsfeld Schule ist auch in den neuen Konzepten nur begrenzt zu finden.

Ohne jetzt auf die Studienelemente im Einzelnen eingehen zu können, zeigen die Konzepte, dass sich das Verhältnis der einzelnen Studienelemente zueinander nicht oder nur unmerklich verändert. Bei dem Studium der Unterrichtsfächer kann es insofern Verschiebungen geben, als diese in einigen Konzepten nicht mehr gleich gewichtet studiert werden, sondern im Verhältnis von einem Haupt- zu einem Nebenfach.

Die praktischen bzw. schulpraktischen Studienelemente werden in einigen der konsekutiven Konzepte, wie es in der Absicht der Neuorientierung liegt, quantifiziert – tendenziell in *workloads* – und mit Leistungspunkten versehen. Sie erhalten damit im Unterschied zur grundständigen Ausbildung einen studienrelevanten Stellenwert.

3. Offene Fragen

Ich verlasse jetzt die Darstellungsebene der strukturellen Elemente und wende mich der Frage zu, welche weiteren Entwicklungen sich nach einer Analyse der Konzepte und Vorgaben abzeichnen.

In unserem Forschungsbericht benennen wir eine Vielzahl von offenen Fragen. Ich möchte vier Themen exemplarisch herausstellen.

Das erste Thema fokussiert die *Polyvalenz in Lehramtsstudiengängen* – oder als Frage formuliert: welche *spezifische Berufsfeldorientierung* ist gewünscht?

Zur Erinnerung: Ein wesentlicher Leitgedanke dieses Studienreformprozesses ist, mit der ersten Studienphase Qualifikationen zu vermitteln, die auf ein breites Aufgaben- und Berufsfeld zugeschnitten sind und die im zweiten Studienabschnitt spezialisiert bzw. ausdifferenziert werden sollen.

Die Analyse der einzelnen Konzepte und Rahmenvorgaben zur Gestaltung einer gestuften LehrerInnenausbildung macht deutlich, dass der Begriff ‚Polyvalenz‘ mindestens auf zwei Weisen interpretiert wird. Die erste Weise kann mit dem Begriff einer lehramtspezifischen Polyvalenz bezeichnet werden, die zweite Weise nenne ich professionsorientierte Polyvalenz.

In der *lehramtspezifischen Polyvalenz* wird dafür plädiert, dass die LehrerInnenausbildung für möglichst alle Bildungs- und Niveaustufen des Bildungssystems ausbilden soll, damit auch während des Studiums eine Umorientierung möglich ist, sei es aufgrund persönlicher Umentscheidungen oder sei es aufgrund aktueller Arbeitsmarktentwicklungen, die besondere Lehrkräftebedarfe für einzelne Schultypen oder Unterrichtsfächer prognostizieren. Diese Sichtweise bewegt sich innerhalb schulischer Einsatzfelder. Bei der Konstruktion solcher Ausbildungsgänge muss mit hin der Kern einer bildungsorientierten Professionalisierung benannt werden und als eine Leitmarke dienen.

Hier wird der Bruch deutlich, den ich vorhin bei der Haltung angesprochen habe, dass für sonderpädagogische und berufliche Lehrämter eigene Studienarchitekturen für erforderlich gehalten werden. Über dies sollten sich die Macher von Empfehlungen für die LehrerInnenbildung im Klaren sein.

In der *professionsorientierten Polyvalenz* werden schulische und außerschulische Berufsfelder für die Ausgestaltung von polyvalenten Studiengängen herangezogen. In dieser Sichtweise stehen dann vor allem Vermittlungs-, Präsentations- oder Kommunikationskompetenzen im Vordergrund bei der Gestaltung von Studiengängen. Hier muss die Frage beantwortet werden, welche weiteren Aufgabenbereiche der jeweilige Studiengang im Ausbildungscurriculum zu berücksichtigen hat. Allerdings erfordert diese zweite Weise größere und manchmal etwas skurril anmutende inhaltliche Verrenkungen, nämlich jeweils dann, wenn die mehr oder weniger eng auf die Tätigkeit des Lehrers an öffentlichen Schulen bezogenen staatlichen Vorgaben berücksichtigt werden wollen.

Als zweites Themenfeld hat sich die Frage nach der *Bedeutung der Disziplin Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung* herauskristallisiert. Der unter der Federführung der Erziehungswissenschaften verankerte ‚Professionalisierungsbereich‘, die dritte Säule der universitären Lehramtsausbildung, hat länder- und hochschulspezifisch unterschiedliche Bezeichnungen, die auf die damit verbundenen divergierenden Ansprüche verweisen: Die Erziehungswissenschaft wird dabei in einigen Ländern zur Vermittlungswissenschaft und zu einem Begleitstudium umgedeutet, in anderen dadurch überfordert, dass sie alleine ein berufsorientiertes Curriculum entwerfen soll.

Die *Marginalisierung* birgt das Problem, dass die Disziplin Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung als eine Wissenschaft verstanden wird, die lediglich dafür sorgt, dass das Wissen – nämlich das aus den Fächern – transferiert wird. Erziehungswissenschaft wird zur Wissenstransferwissenschaft.

Die *Überforderung* von Erziehungswissenschaft geschieht dort, wo sie gleichsam alleine zuständig gemacht werden soll für den Erwerb der so

genannten Schlüsselqualifikationen. Nicht nur, dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen selbstverständlich als Zusammenspiel von fachlichen Kompetenzen, des Erwerbs dieser Kompetenzen und damit auch unter Berücksichtigung der Fächer zu verstehen ist. Eine solche Sichtweise entlässt die Fächer tendenziell vollständig aus ihrer Verantwortung für das Gesamtkonzept einer integrierten Lehrerbildung.

Die dritte offene Frage richtet sich auf die *Bedeutung der Fachwissenschaften für die LehrerInnenbildung*. In den Konzepten zur Gestaltung gestufter lehramtsspezifischer Studiengänge wird die Bedeutung der Fachwissenschaften bzw. der Unterrichtsfächer nach wie vor hoch geschätzt. Ein Abrücken vom traditionellen 2-Fach-Prinzip ist nicht zu erkennen. Dabei spielt in den Diskussionen stets das Argument der schulischen Verwendbarkeit und flexibleren Einsatzmöglichkeit die entscheidende Rolle, also durchaus kein curriculares oder wirklich kompetenzorientiertes Argument. Es ist allerdings in Hinblick auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Schule und Unterricht auch nicht zu erkennen, ob die innere Struktur der Fachwissenschaften neu gedacht wurde. So sind mir keine Ansätze bekannt, wo sich die Fächer neu aufstellen und den Studierenden im Master ermöglichen, im Fachstudium Schwerpunkte zu setzen, um sich für die vielfältigen Aufgaben im Lehrberuf im Rahmen der Studien entweder mehr fachlich, mehr methodisch oder mehr fachdidaktisch qualifizieren zu können.

Schließlich möchte ich die *wissenschaftliche Begleitung der Umstellung auf gestufte Studienorganisation* in den Blick nehmen. Evaluation ist das wichtigste Instrument im Rahmen von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. So gehört es zum Konsens der beteiligten Akteure, diese Evaluation auch selbst zu übernehmen und zu kontrollieren. Allerdings ist bislang noch keine systematische Diskussion darüber erkennbar, welches die leitenden Fragestellungen bei der Evaluation gestufter Studienprogramme in lehramtsspezifischen Angeboten sein sollen. Es können ganz unterschiedliche und sich auch widerstreitende Evaluationsziele in Betracht gezogen werden, die die verschiedenen systemischen und institutionellen Ebenen von Hochschulreformprozessen und Professionalisierungsbestrebungen betreffen. Allerdings erscheinen mir in Hinblick auf das Ziel, die Ausbildung von Lehrkräften stärker an einer effektiven Pro-

fessionalisierung zu orientieren, folgende zwei Fragen von zentraler Bedeutung:

- Stärkt ein gestuftes Ausbildungskonzept die Professionalisierungsprozesse für den Lehrberuf und trägt die Modularisierung dazu bei, ein Bewusstsein über vorhandene und noch zu erwerbende oder sinnvollerweise erwerbbar Kompetenzen herauszubilden, das dem Prinzip einer prozessorientierten Professionalisierung entspricht?
- Daran schließt sich die keineswegs triviale Frage an, wie mit Ergebnissen umzugehen ist, die gar eine deutlichere Verschlechterung in einzelnen Bereichen konstatieren.

4. Folgen der Umstellung im Alltag

Ich möchte jetzt zum letzten Teil meiner Ausführungen kommen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die Folgen der Umstellung im Universitätsalltag. Bei dieser Betrachtung kommt es mir darauf an, Brüche zu identifizieren, die bei der Planung nicht bedacht wurden, da sie erst aufgrund der verschiedenen Organisationssysteme zu Tage treten. Ich denke dabei vor allem an folgende vier Punkte:

- Staatlicher Einfluss vs. universitäre Selbstverwaltung,
- Studienbegleitende – akademische – Prüfungen und ihr Verhältnis zu staatlichen Prüfungen,
- Modularisierung und ihre Realisierung für die Anerkennungspraxis,
- Fachdisziplinen und Lehrerbildung.

4.1. Staatlicher Einfluss vs. universitäre Selbstverwaltung

Im Rahmen der traditionellen LehrerInnenausbildung haben staatlicher Einfluss und staatliche Aufsicht eine besonders starke Position. Sie äußert sich in den von staatlicher Seite als der potenziellen Abnehmerseite formulierten Anforderungen der länderspezifischen Lehrerprüfungsordnungen deutlich und nimmt damit wesentlichen Einfluss auf die Ausbildungscurricula und – was nicht unterschätzt werden darf – sie ist Prüfungsautorität. Mit dieser ‚Abnahmekontrolle‘ wirkt die staatliche Seite tief in das Studiengeschehen hinein.

Auf das Prüfungswesen möchte ich später gesondert eingehen. Nach wie vor orientieren sich die lehramtsspezifischen Bachelor- und Masterstudiengänge eben an den genannten geregelten Anforderungen. Diese schlagen sich bis auf die Ebene der einzelnen Schulformbezüge nieder, wenn beispielsweise spezifische Fachkombinationen vorgegeben werden. In diesem Zusammenhang zeichnet sich als Entwicklung ab, dass das Studium für angehende Lehrkräfte im Grundschul- und Hauptschulbereich stärker vorstrukturiert sein wird und für diese Gruppe keine oder doch deutlich geringeren individuellen Profilbildungen im Rahmen der beiden Studienphasen möglich sein werden.

Die Analyse der Rahmen- und Strukturvorgaben lässt darüber hinaus sogar den Eindruck entstehen, dass der staatliche Einfluss zukünftig noch verstärkt wird. Denn den Ministerien ist eine Beteiligung an Akkreditierungsverfahren zugesichert. An dieser Stelle muss kritisch gefragt werden, inwieweit eine Prämisse des deutschen Akkreditierungsmodells tatsächlich umgesetzt werden kann, insbesondere wenn der Leitgedanke der Vielfalt von Studienprogrammen umgesetzt werden soll (vgl. Eingangsseite Akkreditierungsrat Internetauftritt). Zweifellos stellt die Beteiligung des Staates an den Akkreditierungsprozessen einen Systembruch dar.

Hinsichtlich der universitären Autonomie zeigt sich in Diskussionen mit Fachkolleginnen und -kollegen in der Frage nach den Anforderungen eines Bachelor-Studiengangs, wie nachhaltig ihre Sozialisation auf der Folie staatlicher Vorgaben ist. Die Frage, welche Kriterien sie für einen akademischen Abschluss auf einem Bachelorniveau in der Fachkombination anlegen, bleibt in der Regel unbeantwortet oder wird mit Hinweisen auf die Lehrerprüfungsordnung versehen. Mit anderen Worten: Die Chance, das akademische Niveau für den ersten und auch zweiten Studienabschluss neu zu formulieren, wird nicht als solche begriffen oder genutzt.

4.2. Studienbegleitende Prüfungen und ihr Verhältnis zu staatlichen Prüfungen

Im aktuellen Prozess der Umstellung auf das gestufte Studiensystem fällt die Veränderung für das Prüfungswesen besonders ins Gewicht.

Die Abkehr von einem staatlichen Prüfungswesen hat für den universitären Alltag derzeit die Folge, dass zwischen Universitätsgremien und -verwaltung und den Fachbereichen/Fakultäten Klärungsprozesse dahingehend stattfinden, die (nunmehr akademische) Prüfungsverwaltung und das Prüfungsmanagement zu organisieren. Der Wegfall der Zuständigkeit des Staatlichen Prüfungsamtes für Organisation, Koordination und den reibungslosen Ablauf der Staatsprüfungen hat zur Folge, dass völlig neue Aushandlungsprozesse zwischen den genannten Protagonisten der Hochschule stattfinden müssen. Dieser Aushandlungsprozess wird zudem dadurch erschwert, dass sich der Staat in vielen Fällen ein Anerkennungsrecht der universitären Abschlussprüfungen vorbehalten hat und bestimmte formale Bedingungen zur Voraussetzung für diese Anerkennung setzt. Hier begegnen sich gewachsene Organisationskulturen und neue Steuerungsansätze mit fachspezifischen Haltungen und Eigenarten; die Gewohnheiten der herkömmlichen akademischen Prüfungen müssen sich den staatlichen Vorgaben fügen.

Darüber hinaus muss jede Hochschule für die lehramtsspezifischen Bachelor- und Masterstudiengänge eigene Systeme der Studierbarkeit und Prüfbarkeit der vielfältigen Fächerkombinationen vorhalten, zumal zeitnahe Überprüfungen gewünscht sind. Je mehr Fächer an den lehramtsspezifischen Modellen beteiligt sind, desto größer ist die Herausforderung, Zeitkorridore und Zeiträume für die Prüfungen zu finden, an die sich Fächer wie Lehrende halten und halten müssen, soll das System nicht kollabieren. Da es keine zentrale Stelle gibt, die diese Zeiträume gegebenenfalls nach Vorklärungen verbindlich vorgibt, liegt die Planungsproblematik auf der Hand.

Das System der studienbegleitenden Prüfungen bedeutet eine Abkehr von den bisherigen abschlussbezogenen Prüfungen. Mit den neuen studienbezogenen Prüfungen steigt aber auch ein enormer Zuwachs von organisatorischen Erfordernissen. Kenner rechnen mit einer 5- bis 20-fachen Erhöhung des Prüfungsaufwandes pro Fach (vgl. Wex 2005).

4.3. Modularisierung und ihre Realisierung für die Anerkennungspraxis

In der Praxis kommen schon jetzt vereinzelt Studierende aus Bachelorstudiengängen anderer Hochschulen, die auf ein Lehramt abzielen, in die Studienfachberatungen mit der Frage, was bei einem Wechsel angerechnet bzw. im Sinne des Bologna-Gedankens verrechnet werden kann. Ein Blick in ihre Unterlagen zeigt regelmäßig, dass eine Anrechnung so einfach nicht möglich ist, da entweder ein anderes Punktesystem zugrunde liegt, die Module hochschulspezifisch anders geschnitten sind oder die studierten Module bzw. die erbrachten Studienleistungen einer anderen Prüfungsarchitektur unterliegen und keine entsprechenden Prüfungen und somit Benotungen zugrunde liegen.

Die Anerkennungspraxis, die noch nie einfach war, wird nun allerdings noch weiter erschwert, weil – wie schon bei dem Stichwort Prüfungsleistungen erwähnt – nun Lehrinhalte überprüft werden müssen.

4.4. Fachdisziplinen und Lehrerbildung

In der Diskussion an den Hochschulen fällt immer wieder auf, dass – wenn – nur wenige Diskussionen zwischen den FachvertreterInnen und der pädagogischen Seite in Hinblick auf erforderliche Kompetenzen für den Lehrberuf aus Fachsicht stattfinden. Dies spiegelt sich auch in der Komposition der Fachmodule wider. Allerdings – und nun kommt die strukturelle Perspektive zum Tragen – werden deutliche Unterschiede zwischen den angestrebten Schulformen ersichtlich. Für die Schulformen der Primarstufe und der Sekundarstufe I finden sich vielfältige interessante Module, die auch den Schulstufenbezug berücksichtigen. Für die Gymnasiallehrausbildung scheint diese Berücksichtigung nicht möglich. Bei genauerer Betrachtung fällt als Argument ins Auge, dass ein umfangreiches Eingehen auf methodisch-didaktische Anforderungen nicht hinreichend erfolgen kann, weil die Zahl der Studierenden zu niedrig ist und die Lehrkapazitäten nicht vorhanden sind.

Ich befürchte, dass diese Begründung jene Hochschulplaner der new-economy-Generation erfreut, zumal die Fächer selbst darauf verweisen, dass eine kritische Masse nicht gebildet werden kann und eine Konzen-

tration auf Studiengänge für die Komposition der Module sinnvoller scheint.

5. Schluss

Die aktuelle Situation zeigt, dass etliche Fragen erst jetzt an Bedeutung gewinnen, weil sie bislang noch nicht im Bewusstsein jener Akteure waren, die die neuen Studiengänge geplant haben, weil jetzt jene Akteure zum Zug kommen, die das operative Geschäft bewältigen und weil weitere Fragen erst im Prozess der Einführung und Umstellung auftreten.

Die Fragen, die von Seiten der Studierenden kommen, zeigen zudem, dass die Studienreform diese Akteure - im Sinne von internen Kunden - noch gar nicht beleuchtet hat. Welche Ideen oder Vorschläge hat diese Gruppe, um ein Studiensystem zu etablieren, das ihnen frühzeitig Abschlüsse ermöglicht, das ihnen keinen vorzeitigen Abbruch eines Studiums abfordert, das ihnen die Gleichzeitigkeit von Erwerbstätigkeit und Studium ermöglicht und das ihre Erfahrungen und erworbene Kompetenzen bei einer individuellen Profilbildung aufgreift. Ganz zu schweigen von der Frage, wie gelingt es ihnen in einem gestuften System, das Nebeneinander mehrerer Studienelemente zu koordinieren, so dass eine Studierbarkeit gegeben ist. In dem neuen System werden im Unterschied zur grundständigen Ausbildung Vorgaben gemacht, dass Vorleistungen erbracht werden müssen, um ein Modul studieren oder beenden zu können.

Zum Schluss erlaube ich mir eine Vision zur LehrerInnenausbildung zu formulieren, natürlich rein fiktiv und losgelöst von länderspezifischen Lehrerprüfungsordnungen und bildungspolitischen Entwicklungen. Vielleicht wird 2020 in der Presse Folgendes zu lesen sein:

15 Jahre nach den Beschlüssen zu den ländergemeinsamen Strukturvorgaben in Quedlinburg kommt die KMK zu der Schlussfolgerung, dass lediglich die Vorgabe der Studienelemente und ihr Mindestumfang für die Gestaltung von Studiengängen, die auf das Berufsfeld Schule vorbereiten, erforderlich ist. Durch die mittlerweile vorhandenen Standards in den Curricula für das Berufsfeld Schule sowie durch die neuen Aufgaben-

schwerpunkte am Arbeitsplatz Schule, an dem sich weitere neue Berufe herausbilden, hat sich eine neue Professionalisierungskultur etabliert. Sie lässt sich mit den Begriffen des learning-teaching-agreement umschreiben und meint, dass Studierende in kurzen dreimonatigen Theorie- und Praxisphasen über 4 Jahre hinweg ihre neu erworbenen Kompetenzen mit einem Hochschullehrenden auf der Basis des Bildungskanons ‚Lehrberuf‘ analysieren und reflektieren, um ihre weiteren Entwicklungs- und Lernphasen zu verabreden. Diese Agreements haben zur Folge, dass der Einsatz der so ausgebildeten Lehrkräfte breiter ist, dass diesen Lehrkräften der Einstieg in die Schule besser gelingt und dass sich in den nationalen und internationalen Leistungstests für die Bundesrepublik Erfolge abzeichnen.

Literatur

Bellenberg, Gabriele/Thierack, Anke: Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen Konzepten in der Bundesrepublik. Rahmenvorgaben und Entwicklungen lehramtsspezifischer BA- und MA-Studiengänge. Endbericht August 2004 auf: www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Thierack.html#3

Hilligus, Annegret: Strukturdebatte in der Lehrerbildung. In: Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft 2003, S. 157-179

Wex, Peter: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin 2005

http://www.wissenschaft.gew.de/Etappen_der_Reformdebatte.html

2.4. Wie der Bachelor zum Lehramt kam – Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung

Bettina Jorzik, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Meine Präsentation ‚Wie der Bachelor zum Lehramt kam - Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung‘ soll Ihnen noch einmal kurz die wichtigsten Etappen dieser Reise von Bologna nach Quedlinburg aufzeigen. Sie soll dabei helfen, den Gesamtzusammenhang zu erfassen, in dem bestimmte Reformmodelle stehen, und sich nochmals die Phasen des Reformprozesses und die politischen Vorgaben der Modelle zu ihrem jeweiligen Entwicklungszeitpunkt zu vergegenwärtigen.

Die erste Station auf der Reise von Bologna nach Quedlinburg war Düsseldorf, die Landeshauptstadt Nordrhein-Westfalens. Das erste Gremium, das die Konsequenzen des Bologna-Prozesses für die Lehrerbildung politisch in die Debatte brachte, war der von der Landesregierung Nordrhein-Westfalens 1999 im Rahmen des so genannten Qualitätspaktes eingesetzte Expertenrat. Generell ging es darum, mit Hilfe eines Gremiums externer Berater die Strukturen der Hochschullandschaft zu beleuchten und neu zu organisieren. Im Rahmen dieses allgemeinen Auftrages hatte der Expertenrat unter anderem die Aufgabe, Vorschläge für eine Anpassung der Lehrerbildungskapazität an den absehbaren Einstellungsbedarf in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu entwickeln. Den Vorsitz im Expertenrat hatte Professor Erichsen, der bis 1997 Präsident der Hochschulrektorenkonferenz gewesen war. Dem Expertenrat gehörte kein Vertreter der Lehrerbildung (gemeint sind Vertreter im engeren Sinne wie Vertreter der Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaften oder ihrer Bezugsdisziplinen) und auch kein Repräsentant einer großen und prominenten Lehrerbildenden Hochschule an. Die wichtigsten Punkte der Empfehlungen des Expertenrates in Bezug auf unser Thema sind auf der Folie noch einmal aufgeführt. Im Gesamtzusammenhang liest sich das dann folgendermaßen: „Der Expertenrat empfiehlt... das Lehramtsstudium in den auf die Einführung der gestuften BA/MA-Abschlüsse zielenden eingeleiteten Umstrukturierungsprozess einzubeziehen. Ziel sollte es sein, die lehramtspezifische Bildung in Form

eines postgradualen Studiums mit einem Hochschulabschluss zu organisieren, das auf ein mit einem BA Grad ... abgeschlossenes berufsqualifizierendes Studium aufbaut. Im Rahmen dieses postgradualen [also Master-]Studiums sollten die für ... die angestrebten Lehrämter jeweils erforderlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrinhalte unter Einschluss der Praxisphasen in Modulen zusammengefasst und so kombinierbar sein, dass sowohl ein Abschluss für ein einzelnes Lehramt wie auch eine Erweiterung auf weitere Lehrämter im gleichen Zuge oder zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist. An Hochschulen, die eine sonderpädagogische Bildung betreiben, sollten hierfür spezifische Module zur Verfügung stehen.“ Die Idee war somit, auch die Sonderpädagogik als postgradualen Studiengang zu organisieren. Und weiter: „Als Grundlage postgradualer Studiengänge in den berufsbildenden Fachrichtungen kommen ... auch an Fachhochschulen erworbene einschlägige BA-Abschlüsse in Betracht. Postgraduale Lehrerbildung für Berufsschullehrerinnen und -lehrer sollte nach Maßgabe der Möglichkeiten in geeigneten Fällen in Kooperation von Universitäten und Fachhochschulen stattfinden.“

Später gab es ähnliche Kommissionen; beispielhaft erwähnen möchte ich insbesondere die Kommission des Landes Schleswig-Holstein, die ebenfalls Herrn Prof. Erichsen als Vorsitzenden hatte.

Nachdem die Empfehlungen des Expertenrates publik waren, gab es einen Aufschrei der Zunft. An den Hochschulen, die ein starkes Profil im Bereich der Lehrerausbildung haben, und unter den Vertretern, die sich als Lehrerausbilder verstehen und sich dafür verantwortlich fühlen, war man entsetzt und befürchtete, das Land Nordrhein-Westfalen würde die Beschlüsse jetzt eins zu eins umsetzen. Sechs renommierte Pädagogikprofessoren, darunter unter anderem Wolfgang Klafki, aber auch Ewald Terhart, der damals noch an der Universität Bochum lehrte, haben sich in einem längeren Aufsatz mit diesen Vorschlägen auseinandergesetzt und die Gefährdung pädagogischer Professionalität kritisiert, die mit der Umsetzung dieser Vorschläge verbunden sei. Dieser Aufsatz ist in der Frankfurter Rundschau vom 20. Juni 2001 dokumentiert. In ihrer Kritik wurde geäußert, dass durch die Verkürzung des Fachstudiums (die Idee des Expertenrats war, die Fächer nur bis zum Bachelor zu studieren und

anschließend eine Art Kompaktseminar für Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und das eigentlich Lehramtsspezifische hintendran zu hängen) die wissenschaftlich erforderlichen Reflexionsprozesse eingeschränkt würden. Kritisch wurde erwähnt, dass es für die Lehramtsstudenten nicht mehr die notwendige und wichtige Möglichkeit zum Perspektivenwechsel gäbe, wenn darauf verzichtet würde, die Prozesse in den Fächern, in den Fachdidaktiken und in den Erziehungswissenschaften parallel zu organisieren. Außerdem hätte der Expertenrat für die Fachdidaktik offenbar gar keinen Ort vorgesehen. Die Master-Phase sei nicht profilscharf, sondern eine Art Mischung zwischen wissenschaftlicher Master-Phase und der Vorwegnahme von Elementen aus dem Vorbereitungsdienst. Schließlich wurde gesagt, dass die Verlagerung der Ausbildung von Berufsschullehrern an Fachhochschulen, die Abschaffung eines grundständigen Sonderschullehramtes sowie Überlegungen, das Grundschullehramt allein mit dem Bachelor zu erwerben, die Professionalität der Lehrerbildung gefährde. Allerdings haben sie auch einen wichtigen Satz hinzugefügt, der in der weiteren Debatte oft vergessen wurde: „Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir denken nicht, dass ein Bachelor-/Master-Lehramtsstudiengang prinzipiell eine derart deprofessionalisierende Wirkung entfalten müsste.“ Allerdings wäre ein derartiges Modell erst intensiv auf seine Anschlussmöglichkeit zur Professionalisierung der Lehrerbildung zu befragen und auszulegen.

Einer der Unterzeichner dieser Erklärung bzw. einer der Autoren dieser kritischen Stellungnahme ist Professor Terhart gewesen. Terhart saß einer Kommission vor, die die Kultusministerkonferenz eingesetzt hatte. Sie setzte sich aus Vertretern der Bildungsadministration und Wissenschaftlern zusammen und hieß daher ‚Gemischte Kommission‘. Diese Kommission legte bereits im September 1999 ihren Abschlussbericht vor. Von den Kritikern gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung wurde Terhart immer als einer der ihnen angesehen; sie haben sich auf die Empfehlungen der Terhart-Kommission bezogen, die ganz andere Dinge in den Vordergrund einer Reform der Lehrerbildung stelle. Dies ist zwar richtig; nicht richtig ist indessen die Aussage, die Terhart-Kommission habe sich nicht zu Bachelor/Master geäußert. Sie hat das in ganz interessanter Weise getan, indem sie sagte, dass sich die Herstellung der Kompatibilität einer gestuften Studien- und Abschluss-Struktur mit den Anfor-

derungen an die Lehrerausbildung schwierig gestalten, wenn man, wie die Kommission das tue, für ein grundständiges, hinsichtlich seiner Studienelemente zeitlich parallel geführtes und inhaltlich aufeinander abgestimmtes Lehramtsstudium plädiere. Allerdings, fährt sie fort, seien die Länder aufgefordert, hierzu Modellversuche einzurichten, um Erfahrungen mit solchen Studienmodellen zu sammeln.

Mit den Empfehlungen des Expertenrates und der nachfolgenden Kritik war der *mind-set* für die Debatte zwischen Befürwortern und Gegnern oder Skeptikern des Bologna-Prozesses in der Lehrerausbildung gesetzt. Die typischen Pro- und Contra-Argumente, die die Konfliktlinie bis heute durchziehen, habe ich Ihnen gegenübergestellt.⁶ Zum Thema Professionalisierung vs. Entprofessionalisierung habe ich schon einiges gesagt. Die Befürworter haben auf die mit der Umsetzung der Bologna-Vorgaben einhergehende Flexibilisierung der Studienverläufe sowie auf die positive Wirkung hingewiesen, die eintritt, wenn man erst im Laufe eines Studiums die Entscheidung für das Lehramt trifft. Sie haben auf die Schwankungen im Einstellungsverhalten der Länder hingewiesen und gesagt, dass man den Absolventen einen Gefallen tue, wenn man auf Polyvalenz achte. Die Befürworter grundständiger Studiengänge haben dem entgegengehalten, dass alles zu einer Fragmentierung des Studiums führe, dem sie nicht weiter Vorschub leisten wollten. Als besonders problematisch wurde empfunden, die Fachwissenschaften nicht bis zum Master-Niveau fortzuführen. Gleichwohl bekam der Expertenrat in der Folge prominente Unterstützung.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

⁶ Anm. d. Hrsg.: Vgl. Folie auf der nächsten Seite.

Pro & Contra

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Professionalisierung • Flexibilisierung der Studienverläufe, Polyvalenz • Profilierung | <ul style="list-style-type: none"> • Entprofessionalisierung • Fragmentierung; fehlendes Masterniveau in den Fachwissenschaften • Konzentration auf Fachwissenschaften • Studienzeitverlängerung |
| <ul style="list-style-type: none"> • Studienzeitverkürzung • internationale Anschlussfähigkeit • Qualifizierung von Seiteneinsteigern | <ul style="list-style-type: none"> • Demotivation und Desorientierung der Studierenden |

Nächste Station der Reise war Köln. Im November 2001 hat der Wissenschaftsrat seine Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung beschlossen, wobei diese sich allenfalls in Nuancen von den Empfehlungen des Expertenrates unterscheiden. Spannend dabei ist das entscheidende Zitat: „In Übereinstimmung mit den international vorherrschenden Organisationsprinzipien empfiehlt er für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien die Umstellung auf konsekutive Studien und Abschlusstrukturen... Für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern hält er eine integrierte Studiengangsstruktur mit dem Abschluss des Bachelors für sachgerecht.“

Wie werden Beschlüsse des Wissenschaftsrates gefasst? In der Vollversammlung von Wissenschaftlicher Kommission und Verwaltungskommission. Beide Kommissionen haben jeweils 32 Stimmen, und für einen Beschluss des Wissenschaftsrates ist eine Zweidrittelmehrheit erforderlich, das heißt, es muss irgendwie eine Einigung gegeben haben zwischen den Vertretern der Wissenschaft und den Vertretern der Länder. Im Übrigen sitzen alle Länder, also in diesem Fall alle Wissenschaftsministerien, im Wissenschaftsrat. Diese Tatsache sollte nicht vergessen werden, wenn man sich die späteren Beschlüsse der Länder anguckt.

KMK (Februar/März 2002)

- **integratives Studium an Universitäten von mindestens zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften in Bachelor- und/oder Masterphase (Ausnahmen: Kunst/Musik)**
- **schulpraktische Studien während des Bachelor-Studiums**
- **Sicherung der Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern (ohne Praxisanteile)**
- **Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern**
- **Sicherung der staatlichen Verantwortung durch staatliche Abschlussprüfungen oder gleichwertige Maßnahmen**

Der Wissenschaftsrat hat ein Jahr später nachgelegt: Auf das Erste Staatsexamen solle verzichtet und die Qualitätssicherung bzw. die Verantwortung für die Qualität über Bologna-kompatible Verfahren gesichert werden, wie beispielsweise die Akkreditierung.

Vor November 2002, aber erst deutlich später als der Expertenrat, hat sich die Kultusministerkonferenz das erste Mal mit den Konsequenzen des Bologna-Prozesses für die Lehrerbildung beschäftigt. Unter anderem Nordrhein-Westfalen, aber u. U. auch Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen haben seinerzeit darauf gedrängt. Hochschulen in diesen Ländern wollten die Modelle erproben; die Kultusministerkonferenz musste deshalb Vorgaben beschließen, welche die Anerkennung der im Rahmen dieser Modelle erworbenen Abschlüsse auch in anderen Bundesländern gewährleisten. Die KMK wird ihren Beschluss aus 2002 später noch einmal zitieren, nämlich im Quedlinburger Beschluss. Allerdings gibt es, wie wir gleich sehen werden, zwei ganz entscheidende Unterschiede. 2002 jedenfalls hieß es, dass bis zum Master-Abschluss das Studium von zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften sichergestellt sein müsse. Dabei wurde keine Vorgabe dazu getroffen, wie sich das auf die Bachelor- und Master-Phase verteilen solle. Weiterhin wurde auf die Sicherung der Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern Wert gelegt. Der seinerzeit verhandlungs-führende Abteilungsleiter aus dem Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen hat damals

immer gesagt: „Sicherung der Regel-studienzeit heißt, dass man sie nicht unterschreiten darf.“

Dieser Beschluss wurde im Quedlinburger Beschluss noch einmal zitiert. Wie ich bereits sagte, unterscheidet sich die Formulierung aber in zwei Punkten. Nach meiner Kenntnis der deutschen Sprache ist zwischen der Formulierung „und/oder“ und der Formulierung „sowie“ ein auch im eigentlichen Wortsinn bedeutungsvoller Unterschied gegeben. Und „keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten“ ist eigentlich auch etwas anderes als die „Sicherung der bisherigen Regelstudienzeiten“. Möglicherweise sieht das der eine oder andere von Ihnen anders. Herr Thies, mit dem ich einmal darüber sprach, versicherte mir, dass dieser Neubeschluss eigentlich viel mehr Optionen eröffne, als es der alte getan habe.

KMK (Juni 2005)

- **integratives Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften in Bachelor- sowie Masterphase**
- **schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums**
- **keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeit (ohne Praxisanteile)**
- **Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern**

An Beschlüssen der Kultusministerkonferenz kann man Kritik üben oder auch nicht. Als entscheidendes Problem stellt sich jedoch dar, dass die Kultusministerkonferenz einen Beschluss gefasst hat, der in sich widersprüchlich ist, nicht zu anderen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz passt und auch nicht zu den bis dahin, also bis Juni 2005, eingerichteten

zahlreichen Modellversuchen. Ein integratives Studium an Universitäten von mindestens zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften schon in der Bachelor-Phase ist etwas, was die ersten Modelle, nämlich vor allen Dingen Greifswald und Bochum, ursprünglich so nicht konzipiert hatten. Vor allem aber gibt es kein einziges bestehendes Bachelor-Master-Modell, das die Regelstudienzeit gegenüber der bisherigen Regelstudienzeit nicht verlängert. Jedes bestehende Modell sieht eine um mindestens ein Semester längere Regelstudienzeit vor als die grundständigen Studiengänge.

Nächster Widerspruch: Auf das Vetorecht in der Akkreditierung und den damit einhergehenden Systembruch im Akkreditierungsverfahren haben Frau Thierack und Herr Ruppert schon eingehend hingewiesen. Interessant ist die Vorgabe „Ausrichtung der Module an ländergemeinsamen Standards“. Wie Sie sicher alle wissen, gibt es solche Standards bisher nur für die Bildungswissenschaften, die aber nur einen Teil des Lehramtsstudiums ausmachen. Für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken haben wir noch keine ländergemeinsamen Vorgaben. Woran sollen sich jetzt eigentlich die Akkreditierungsagenturen orientieren? Die Kultusministerkonferenz hat gesagt, solange es keine ländergemeinsamen Anforderungen gebe, müsse man eben prüfen, ob es nicht eventuell länderspezifische Vorgaben gebe. Außerdem würden zunächst auch noch die alten Prüfungsordnungen gelten. Leider kennen die alten Prüfungsordnungen keine Module und keine Credits. Sie gliedern das Studium in Teilbereiche, Teilgebiete, Semesterwochenstunden und Scheine ein - Vorgaben, in denen sich die neuen Studiengänge nicht wieder finden.

Nächster Widerspruch: Zu beachten ist, sagt die Kultusministerkonferenz selbst: „Die Strukturvorgaben für Bachelor- und Master-Studiengänge vom 10. Oktober 2003 sind zu berücksichtigen.“ Diese sehen unter anderem vor, dass für einen Master-Abschluss auf jeden Fall 300 Credits, sprich fünf Jahre Zeit, benötigt werden. Das ist für die angehenden Grundschullehrer aber nicht vorgesehen, und es kann ja auch nicht vorgesehen werden, weil die Regelstudienzeit gegenüber der bisherigen von sieben Semestern nicht verlängert werden darf. Nicht nur mir stellt sich die Frage, wie die eine Vorgabe umgesetzt werden kann, ohne die andere zu verletzen.

KMK (Juni 2005) - Fortsetzung

- Modularisierung
- Ausrichtung der Module an ländergemeinsamen Standards
- begleitende Evaluation
- Akkreditierung:
 - Mitwirkung eines Vertreters der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde
 - Vetorecht
- Strukturvorgaben für Bachelor-/Masterstudiengänge vom 10.10.2003

KMK (Juni 2005) - Fortsetzung

- Anpassung bereits eingerichteter Studiengänge bis 2010
- „Soweit die für die Anwendung in Akkreditierungsverfahren geeignete ländergemeinsame Mindestanforderungen für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken noch nicht vorliegen, müssen die Anforderungen den am jeweiligen Standort zuletzt geltenden Studien- und Prüfungsordnungen für die Staatsexamensstudiengänge entsprechen.“

Gleich können wir alle gemeinsam in der Posterausstellung feststellen, wie sich die Länder und die Hochschulen inmitten dieser unterschiedlichen Vorgaben ihren Weg für Modellversuche oder die flächendeckende Umstellung auf Bachelor-/Master-Strukturen gebahnt haben. Dabei sollte man wissen, wann die verschiedenen Modelle jeweils angefangen haben.

Die allererste Hochschule, die Bachelor-/Master-Studiengänge in der Lehrerausbildung realisiert hat, war die Universität Greifswald in Mecklenburg-Vorpommern. Die Hochschule bietet diesen Studiengang bereits seit dem Wintersemester 2001/2002 an, noch bevor die Kultusministerkonferenz sich das erste Mal mit Vorgaben für die Anerkennung solcher Abschlüsse beschäftigt hatte.

Die nächsten waren die Universitäten Bochum und Bielefeld. Nordrhein-Westfalen hat auf Grund der Empfehlungen des Expertenrates eine Art Wettbewerb ausgeschrieben, d. h. die Modellversuche wurden wettbewerbsmäßig vergeben, die Hochschulen konnten sich darum bewerben. In einem Jury-Verfahren wurden die Universitäten Bielefeld und Bochum ausgewählt. Für die Universität Bochum bedeutete das gleichzeitig, dass sie weiterhin Lehrer ausbilden darf. Wäre ihr dieser Modellversuch seinerzeit nicht zugestanden worden, hätte sie die Lehrerausbildung verloren. Ein paar Jahre später hat das Land diesen Wettbewerb unter etwas anderen Rahmenbedingungen neu aufgelegt und nahm noch die Universitäten Dortmund und Münster – in Kooperation mit der Fachhochschule Münster – mit dazu, die zum Wintersemester 2005/2006 angefangen haben. Irgendwie es ist durch unabgestimmte Zusagen dazu gekommen, dass die Universität Wuppertal zwar an der ersten Ausschreibung teilgenommen hat, nicht ausgewählt wurde, dann aber trotzdem die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor/Master umgestellt hat und inzwischen nachträglich in den Kreis der Modellversuchshochschulen aufgenommen wurde.

In Thüringen gibt es zwei Lehrer ausbildende Hochschulen, Erfurt und Jena; dort wurde dezidiert die Entscheidung getroffen: Erfurt konsekutiv, Jena grundständig. Und schließlich noch Baden-Württemberg, die nach meiner Kenntnis bisher nur im Bereich der Gewerbelehrausbildung auf Bachelor/Master umgestellt haben, und zwar im Rahmen einer Kooperation zwischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Ansonsten wird dort grundständig ausgebildet. Das sind die Länder mit Modellversuchen bzw. Länder, wo nur einzelne Hochschulen umgestellt haben.

Umsetzung in den Ländern (I)

Modellversuche in

- **Mecklenburg-Vorpommern: Universität Greifswald (seit WS 2001/02)**
- **Nordrhein-Westfalen: Universitäten Bielefeld und Bochum (seit WS 2002/03) sowie Dortmund und Universität und Fachhochschule Münster (seit WS 2005/06)**
- **Thüringen: Universität Erfurt (seit WS 2003/04)**
- **Baden-Württemberg: Kooperative Gewerbelehrausbildung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (seit WS 2003/04)**

Es gibt die nächste Gruppe von Ländern, die den Bologna-Prozess flächendeckend auch in der Lehrerausbildung umsetzen. Niedersachsen ist schon länger dabei. Rheinland-Pfalz und Hamburg fangen erst an. Rheinland-Pfalz ist eines der ersten Länder gewesen, das sich sehr stark in die Debatte eingebracht und auch ein Konzept für die Umstellung entwickelt hat, das aber bis heute an den Hochschulen noch nicht realisiert worden ist.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Umsetzung in den Ländern (II)

flächendeckende Umsetzung/Erprobung in

- **Niedersachsen (seit WS 2003/04)**
- **Berlin (seit WS 2004/05)**
- **Brandenburg (seit SS 2005)**
- **Bremen, Schleswig-Holstein (seit WS 2005/06)**
- **Rheinland-Pfalz (ab WS 2006/07)**
- **Hamburg (ab WS 2007/08)**

Ein bisschen unklar ist die Situation in den Ländern Bayern, Hessen, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Ganz besonders spannend finde ich Bayern. In Bayern hieß es bis vor zwei Jahren auf der Internet-Seite des Schulministeriums, dass dort eine gestufte Ausbildung nicht stattfinde. Das war knapp und deutlich. Vor kurzem gab es dann eine Pressemitteilung, wonach alle Lehramtsstudiengänge – also auch die grundständigen – modularisiert würden; außerdem werde ein Kreditpunktesystem eingeführt. Die Hochschulen können es den Studierenden ermöglichen, parallel einen Bachelor- und auch einen Master-Abschluss zu erwerben. Aber am Staatsexamen werde festgehalten. Andererseits stellt die TU München hier aus, wie sie die gestufte Lehrerausbildung umsetzt. Nach meiner Kenntnis ist München die Landeshauptstadt Bayerns. Aber für die TU gelten vielleicht Sonderbedingungen.

Ähnliches ließe sich für Hessen sagen. Hessens Minister werden nicht müde zu betonen, dass sie von der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor/Master nichts halten. Jetzt wissen wir, dass die TU Darmstadt viele Sonderrechte hat. Auch die TU Darmstadt stellt jedenfalls die Lehramtsstudiengänge um.

Im Saarland ist mir nichts Näheres bekannt. In Sachsen gibt es nach meiner Kenntnis keine eindeutige Position des Landes. Auch in Sachsen-Anhalt ist die Situation ein bisschen unscharf.

Ich habe Ihnen die wichtigsten Unterschiede in Ergänzung zum Vortrag von Frau Thierack noch einmal zusammengefasst. Die Regelungen bzw. Vorgaben in den einzelnen Ländern und auch die Modelle unterscheiden sich im Wesentlichen in dem Punkt der Fachaufteilung im Bachelor. Bei manchen werden zwei Hauptfächer studiert, andere haben sich für ein Major/Minor-Verhältnis entschieden. Sehr große Unterschiede gibt es hinsichtlich des Zeitpunktes, zu dem man sich als Studierender für ein Lehramt überhaupt und eine bestimmte Schulform oder Schulstufe entscheiden muss. Unterschiedlich sind auch die Regelstudienzeiten für das Master-Studium. Ganz unübersichtlich wird es bei der Sicherung der staatlichen Verantwortung. Da gibt es vielfältige Formen: Modelle, in denen sich Hochschulen und Schulministerien darauf verständigt haben, dass die Hochschulprüfung als Staatsexamen anerkannt wird. Andere, in denen die Studien- und Prüfungsordnungen wie bisher genehmigt werden. Dann gibt es Formen der Mitwirkung von Staatsvertretern bei der Prüfungsordnung und bei den Prüfungen.

Zu den offenen Fragen hat Frau Thierack schon etwas gesagt. Ich lasse das jetzt einmal so stehen, um die Zeit nicht weiter zu überstrapazieren:

offene Fragen / Probleme

- **Polyvalenz vs. Lehramtsspezifik**
- **Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium**
- **Sicherung der staatlichen Verantwortung**
- **Verschränkung Masterstudium - Vorbereitungsdienst**

Und jetzt sind wir in Quedlinburg angekommen. Vielen Dank.

Stifterverband
für die Deutsche Wissenschaft

Herzlich willkommen in Quedlinburg!
Von hier aus haben Sie

Anschlussmöglichkeiten nach ...?

**Bitte beachten Sie die
Lautsprecherdurchsagen der KMK und
der Landesministerien.**

2.5. Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen

Reiner Reissert, Judith Grützmacher, HIS GmbH Hannover

Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs ‚Gestufte Lehrerausbildung‘ an den Universitäten Bielefeld und Bochum (Kurzfassung)⁷

1. Anlass und Ziele der begleitenden Evaluation

Mit der Evaluation des Modellversuchs ‚Gestufte Lehrerausbildung‘ wurde die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH im Jahre 2001 vom damaligen Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen beauftragt. Die beiden Universitäten Bielefeld und Bochum wurden für den Modellversuch ausgewählt. Die begleitende Evaluation hatte zum Ziel, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd eine erfolgreiche Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudienstruktur für die Lehrerausbildung zu gewährleisten. Als formative Evaluation konzipiert, sollte sie die beiden Universitäten Bielefeld und Bochum über den Fortschritt der Implementation der Modelle informieren und möglichst frühzeitig auf eventuell auftretende Probleme aufmerksam machen, um gegebenenfalls gegensteuern zu können.

In der ursprünglichen Projektkonzeption war vorgesehen, dass sich die begleitende Evaluation über einen Zeitraum von ca. 6 Jahren erstrecken sollte. Der erste Projektabschnitt umfasste die Vorbereitungsphase sowie die begleitende Evaluation der ersten drei Semester des Bachelorstudiums. Im Rahmen des zweiten Projektabschnittes wurde die Studienphase vom 4. Semester bis zum Abschluss des Bachelorstudiums sowie der Übergang der ersten Studienkohorte in das Masterstudium evaluiert.

Nach Abschluss des zweiten Projektabschnittes der begleitenden Evaluation im Dezember 2005 wurde auf Wunsch des Ministeriums für Innova-

⁷ Anm. d. Hrsg.: Die Langfassung ist auf der beigelegten CD-ROM und unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Praesentation_Reissert_Gruetzmacher.pdf zu finden.

tion, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT) sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen die begleitende Evaluation an den Universitäten Bielefeld und Bochum durch HIS beendet. Diese Entscheidung wurde in erster Linie mit den veränderten politischen Rahmenbedingungen für den Modellversuch begründet.

Hierzu beigetragen haben vor allem die Berlin-Erklärung zum Bologna-Prozess vom September 2003 sowie die in Quedlinburg am 3. Juni 2005 beschlossenen „Eckpunkte der Kultusministerkonferenz für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzung für ein Lehramt vermittelt werden sollen“.⁸ Diese beiden Beschlüsse haben u. a. dazu geführt, dass an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, wie auch in der Mehrzahl der anderen Bundesländer, die gestufte Lehrerausbildung in den nächsten Jahren zu realisieren ist. Die Umstellung auf ein flächendeckendes System der konsekutiven Lehrerausbildung sollte daher vor Abschluss des Modellversuchs erfolgen. Aus Sicht des Auftraggebers war es damit nicht mehr zweckdienlich, die begleitende Evaluation wie ursprünglich geplant fortzusetzen.

Auf Wunsch der verantwortlichen Ministerien des Landes Nordrhein-Westfalen wurden die bisher gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen aus der begleitenden Evaluation in Bielefeld und Bochum für die Fortentwicklung der inhaltlich-konzeptionellen Rahmenvorgaben für das Land Nordrhein-Westfalen zur Ausgestaltung der gestuften Lehrerausbildung zusammengefasst. Die Erfahrungen und Ergebnisse der bisherigen Evaluation wurden in komprimierter Form im Ergebnisbericht (bzw. im ausführlichen Ergebnisbericht im digitalen Anhang) aufbereitet. Der Zeitraum, über den der vorliegende Bericht informiert, erstreckt sich damit vom Start des Modellversuchs im Wintersemester 2002/03 bis zum Abschluss des Bachelor-Studiums und den Übergang in das Masterstudium im Wintersemester 2005/06. Damit steht beiden Modellen die eigentliche Bewährungsprobe noch bevor. Denn erst, wenn Studierende ihr Studium mit dem Master of Education abgeschlossen haben und in das

⁸ Anm. d. Hrsg.: Die „Eckpunkte“ sind im Kapitel II. Punkt 1 abgedruckt; das Berlin-Kommuniqué ist unter: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf zu finden.

Berufsfeld übergegangen sind, können valide Aussagen zur Qualität der gestuften Lehrerbildung eingeholt werden.

Die Ergebnisse und Erfahrungen des vorliegenden Berichts basieren im Wesentlichen auf:

- Gesprächen, Interviews und moderierten Gruppengesprächen,
- Befragungen von Lehrenden und Studierenden,
- Workshops mit den Peers, die den Modellversuch von Anfang an begleitet haben, Hochschulvertretern und Vertretern der beteiligten Ministerien,
- der Vor-Ort-Begehung der Universitäten Bielefeld und Bochum im November/Dezember 2005.

Ausgewählte Ergebnisse aus den durchgeführten Befragungen, Interviews und Gruppengesprächen sowie den Workshops und der Vor-Ort-Begehung sind nachfolgend zusammengestellt.

2. Ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation

2.1. Enge Rahmenbedingungen und nachträgliche Veränderungen erschweren die Reform und verunsichern Lehrende und Studierende

Die hochschulweite Einführung der gestuften Lehrerbildung verlangt ein großes Engagement von allen beteiligten Akteuren. Doch wurden in keiner der beiden Hochschulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Der Umstrukturierungsprozess musste mit dem vorhandenen Personal und neben dem Alltagsgeschäft durchgeführt werden.

Die Komplexität der Aufgabe erfordert zudem ausreichende Planungs- und Entwicklungszeit. Ist diese Zeit zu knapp bemessen, können in der Konzeptionsphase offene oder nur unzureichend geklärte Fragen die Implementation der neuen Studienstruktur verzögern. Auch sind Vorerfahrungen mit der BA/MA-Studienstruktur bei einer hochschulweiten Einführung der konsekutiven Lehrerbildung sehr hilfreich.⁹

⁹ So konnte zum Beispiel in Bochum auf die Erfahrungen des seit 1993 laufenden Studienreformmodells mit dem Bakkalaureus bei der Entwicklung des Modells für die gestufte Lehrerbildung zurückgegriffen werden.

Bei der Entwicklung der Konzepte zur gestuften Lehrerausbildung übernahmen die Universitäten Bielefeld und Bochum eine Vorreiterrolle für Nordrhein-Westfalen und für die gesamte Bundesrepublik. Diese Vorreiterrolle brachte jedoch auch Probleme mit sich. So fehlten bestimmte hochschulpolitische Rahmenvorgaben für die gestufte Lehrerausbildung der staatlichen Seite oder sie wurden erst nach dem Start der beiden Modelle im Wintersemester 2002/03 vorgelegt bzw. konkretisiert.¹⁰

Auf die veränderten Vorgaben und Regelungen mussten Bielefeld und Bochum reagieren. Die dazu erforderlichen Korrekturen, quasi ‚am fahrenden Zug‘, verunsicherten Studierende und Lehrende. Die Entwicklung und Einführung der gestuften Lehrerausbildung braucht Zeit und Freiräume, um Neues erproben zu können. Studierende und Lehrende wünschen sich Verlässlichkeit und Planbarkeit. Die Veränderungen der Rahmenbedingungen im Verlauf des Modellversuchs erschweren Lehr- und Studienplanung – und insbesondere die Beratung. Gerüchte haben unter diesen Bedingungen einen hervorragenden Nährboden – und Studierende fühlen sich, wie sie es ausdrücken, als ‚Versuchskaninchen‘.

2.2. Modularisierung, Leistungspunktesystem und studienbegleitende Prüfungen setzen verbindlichen Rahmen für Studium und Lehre – Konsequenzen für Studierende und Lehrende

Für Studierende und Lehrende wird durch Modularisierung und *workload* ein verbindlicher aber zugleich auch verlässlicher und transparenter Arbeitsrahmen vorgegeben. Dies hat für beide Gruppen Konsequenzen. Für Studierende wird der Arbeitsaufwand im *workload* festgelegt. Bei der Planung des Lehrangebotes wird von einem jährlichen *workload* von 1800 Stunden für sie ausgegangen. Dies bedeutet auf das Jahr umgerechnet, dass die Studierenden 45 Wochen à 40 Stunden für ihr Studium aufwenden müssen. Dies hat zur Folge, dass sich die Studierenden wie-

¹⁰ Zu nennen sind hier insbesondere: die Lehrerpüfungsordnung (LPO) vom 27. März 2003 und die Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs ‚Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung‘ (VO B/M) vom 27. März 2003. Ferner erschienen erst im Verlauf des Modellversuchs u. a.: die Rahmenvorgaben zur Entwicklung von Kerncurricula des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 28. Mai 2004, die Rahmenvorgaben für die Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 08. Juni 2004 sowie Regelungen der Kultusministerkonferenz.

der stärker auf ihr Studium konzentrieren müssen. Freiräume für Aktivitäten außerhalb des Studiums, einschließlich der Möglichkeit zur studentischen Erwerbstätigkeit, werden damit eingeschränkt. Bei der Festsetzung des *workload* für die BA-/MA-Studiengänge wird demnach von einem Vollzeitstudierenden ausgegangen.

Die Umsetzung der studienbegleitenden Prüfungen und des Leistungspunktesystems in die Praxis wird von den Studierenden überwiegend positiv beurteilt. Zusammen mit der Modularisierung führen diese Maßnahmen zu einer klaren Studienstruktur sowie zu transparenten Studien- und Leistungsanforderungen. Dies ermöglicht den Studierenden ein zügiges und konzentriertes Studium. Die regelmäßigen Leistungskontrollen geben ihnen zudem die Möglichkeit, ihren Leistungsstand und Studienfortschritt besser einschätzen zu können.

Trotz dieser Pluspunkte hat die neue Studien- und Prüfungsstruktur aus Sicht der Studierenden auch Schwächen. So erhöhen Anwesenheitspflicht, aktive Teilnahme und studienbegleitende Prüfungen den Druck auf die immatrikulierten Studierenden, Lehrveranstaltungen nicht nur zu belegen, sondern sie auch zu besuchen. Der straffe Studienplan führt ihrer Meinung nach zu einer zu starken Verschulung des Studiums. Der Zeitdruck zwingt dann die Studierenden dazu, sich fokussiert auf die Prüfungen zu konzentrieren, um die geforderten Leistungspunkte zu erwerben. Den Studierenden fehlt dann der Freiraum, um stärker interessen geleitet studieren zu können.

Seit Einführung der neuen Studienstruktur lassen sich zwei typische, voneinander unterscheidbare Verhaltensweisen der Studierenden im Studium aus Sicht der Lehrenden beobachten, die jedoch eher als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen sind, d. h. sie lassen sich gar nicht wirklich voneinander trennen:

- Studierende, die engagierter, motivierter und zielstrebig sind und wissen, was sie wollen und
- Studierende, die sich den neuen Anforderungen anpassen, unselbständiger sind, nur das machen, was von ihnen verlangt wird und sich in ihrem Studium kaum von ihren eigenen Interessen leiten lassen.

Für die Lehrenden hat die Modularisierung zur Folge, dass das Lehrangebot für einen längeren Zeitraum verbindlich vorgegeben ist. Dies bleibt für die Lehrenden verpflichtend und schränkt ihren bisherigen individuellen Gestaltungsspielraum bei der Konzeption ihres Lehrangebotes ein. Wichtig ist es daher, dass sich möglichst viele Lehrende an der Diskussion und Entscheidung über die Modulstruktur beteiligen; denn Änderungen am Lehrangebot des Faches sind nach Festlegung der Modulstruktur nur langfristig möglich.

Bei der zeitlichen Planung der Lehrveranstaltungen gibt es weitere Einschränkungen für die Lehrenden. So wurden teilweise Zeitfenster für die Veranstaltungen in den Fächern festgesetzt, so dass auch hier der individuelle Handlungsspielraum für die Lehrenden verloren geht. Zudem sind die Veranstaltungszeiten oft über die gesamte Woche verteilt, was aber aus Sicht einer optimierten Raumauslastung durchaus auch positiv gesehen werden kann. Fest vorgeschriebene Zeitfenster für die Veranstaltungen haben außerdem den Vorteil, dass sie die Koordination der Lehrangebote zwischen den Fächern erleichtern und damit die Studierbarkeit der Zwei-Fach-Bachelor-Studienangebote sichern.

Nach Angaben der Lehrenden hat die Arbeitsbelastung durch die Einführung der neuen Studienstruktur zugenommen. Gründe hierfür sind vor allem die Vielzahl der Prüfungen und der damit verbundene höhere Korrekturaufwand sowie die gestiegene Arbeitsbelastung durch die bürokratisierte Prüfungsabwicklung von der Anmeldung bis hin zur Ausstellung der Leistungsnachweise.

Der strukturierte, fest getaktete Studienablauf mit den studienbegleitenden Prüfungen zwingt die Lehrenden dazu, die Korrekturzeiten einzuhalten. Zugenommen hat aus Sicht der Lehrenden auch der Aufwand für die Koordinierung und die erforderlichen Absprachen, um ein zeitlich und inhaltlich abgestimmtes Lehrangebot anbieten zu können. Die Lehrenden wünschen sich daher, von den eher administrativen und organisatorischen Arbeiten stärker entlastet zu werden, um sich intensiver auf ihre eigentliche Aufgabe, die Lehre, konzentrieren zu können.

2.3. Akzeptanz des Modellversuchs unerlässlich – wachsende Akzeptanz bei den Lehrenden feststellbar

Zu Beginn des Modellversuchs zeigte sich in den Gesprächen mit den Fächern, dass die Fachvertreter sehr unterschiedlich auf die Einführung der neuen Studienstruktur reagierten. Einigen Fächern gelang es sehr rasch, unter den Lehrenden einen umfassenden Diskussionsprozess zur Umsetzung des Modells zu initiieren. In anderen Fächern beschränkte sich der Diskussionsprozess hingegen auf eine geringere Anzahl von Lehrenden. Vereinzelt mussten auch ganze Fächer mehr oder weniger erst zur Mitarbeit gedrängt werden.

Eine erfolgreiche Umsetzung setzt jedoch voraus, dass die Mehrheit der Lehrenden in den Fächern bereit ist, sich aktiv für den Modellversuch zu engagieren. In der HIS-Lehrendenbefragung im WS 2003/04 zeigt sich, dass die Lehrenden mehrheitlich die neue Studienstruktur als sinnvoll einstufen. Die gestiegene Akzeptanz der Lehrenden gegenüber der neuen Studienstruktur stellen auch die Peers, die den Implementationsprozess beider Hochschulen von Anfang an im Rahmen der Evaluation begleitet haben, nach der Vor-Ort-Begehung im November 2005 fest. Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrenden sind der entscheidende Schlüssel für die Realisierung der verschiedenen Modelle.

2.4. Einführung der gestuften Studienstruktur erfordert intensive Beratung und Betreuung

Nach Einführung der BA-/MA-Studienstruktur war es eine der zentralen Herausforderungen für die Hochschulen, die Beratung neu zu organisieren. Alte, eingespielte Beratungsmöglichkeiten für die Studienanfänger, wie Fachschaften und ältere Semester, fielen zunächst aus.

Vielfältige Materialien waren zu Beginn des Modellversuchs zu erarbeiten und eine Vielzahl von Informationsveranstaltungen war durchzuführen, um Lehrende und Studierende über die neue Studienstruktur zu unterrichten. In der Anfangsphase kam noch erschwerend hinzu, dass viele Fragen hinsichtlich des Studien- und Prüfungsverlaufes noch ungeklärt waren. Insbesondere die erste Studienkohorte klagt daher über unzureichende und unzuverlässige Informationen.

Auch die Lehrenden wünschten sich in der Startphase klarere und verlässliche Informationen. Die Erstellung solcher Informationen scheiterte jedoch aus ihrer Sicht vor allem daran, dass der Vorlauf für die Einführung des Modellversuchs zu kurz bemessen war.

Beiden Hochschulen gelang es allerdings sehr rasch nach Anfangsschwierigkeiten, die Beratung und die Informationslage zu verbessern. Hierzu beigetragen haben vor allem:

- der Aufbau eines Beratungsportals im Internet,
- die Erarbeitung der fachspezifischen Bestimmungen, der Studienverlaufspläne, der Studiengangsbeschreibungen sowie die Erarbeitung fachspezifischer Informationsmaterialien,
- die Benennung fester Ansprechpartner(innen) in den Studienfächern für die Beratung der Studierenden (in Bielefeld übernahmen diese Aufgabe i. d. R. die BA-Beauftragten der Studienfächer, in Bochum die Studienfachberater(innen)),
- eine bessere Verzahnung beim Informationsaustausch zwischen der Hochschulebene und den Studienfächern (dies wird in Bochum durch den gemeinsamen Prüfungsausschuss und dem gemeinsamen Ausschuss für die Lehrerausbildung, in Bielefeld durch die Runde der Bachelor-Beauftragten der am Modellversuch beteiligten Fächer erreicht),
- eine verbindliche Beratung und obligatorische Einführungsveranstaltungen der Studienfächer zu Studienbeginn,
- der Aufbau eines Mentorensystems sowie
- ein flächendeckendes Tutorenprogramm in Bielefeld und Bochum.

2.5. Optimierung der Prüfungsorganisation durch zeitliche Flexibilisierung und Nutzung unterschiedlicher Prüfungsformen

Das Leistungspunktesystem und studienbegleitende Prüfungen sind neben der Modularisierung wichtige Organisationsprinzipien der neuen gestuften Studienstruktur. Prüfungen bekommen damit einen neuen, zentralen Stellenwert für das Studium.

Die neue Studienstruktur sieht vor, dass jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss. Darüber hinaus steht es den Fächern frei, Einzel- oder Teilleistungen für bestimmte Veranstaltungen eines Moduls

zu fordern. Die Zahl der von den Studierenden abzulegenden Prüfungen ist damit abhängig von der Größe der Module und den gegebenenfalls vorgeschriebenen Einzelleistungen.

Die beschriebenen Regelungen haben zur Folge, dass die Zahl der abzulegenden Prüfungen vor allem in den bisher geringer strukturierten Fächern erheblich angestiegen ist. Studierende kritisieren daher, dass jedes Semester viele Prüfungen zu absolvieren sind. Die Ballung von Prüfungsterminen am Ende der Vorlesungszeit – neben der hohen Zahl der Prüfungen – ist ein weiterer Kritikpunkt aus Sicht der Studierenden. In einem engen Zeitfenster von ein oder zwei Wochen nach Abschluss der Vorlesungszeit mussten die Studierenden, wie sie berichten, teilweise 5 bis 10 Prüfungen absolvieren. Hinzu kam, dass die Prüfungstermine vielfach nur schwer zu koordinieren waren. Diese Schwierigkeiten traten vor allem in der Anfangsphase nach Einführung der neuen Studienstruktur auf. Hierauf reagierten beide Hochschulen rasch mit einer besseren Koordination der Lehrveranstaltungen sowie mit einer zeitlichen Entzerrung der Prüfungen. So werden nun in den Fächern z. B. Prüfungen ins Semester vorverlegt oder in die vorlesungsfreie Zeit verschoben. Darüber hinaus wird das gesamte Spektrum der Prüfungsformen (wie z. B. Protokolle, Hausarbeiten, vorgezogene Leistungstests und Klausuren) genutzt, so dass die Ballung von Prüfungsterminen am Ende der Vorlesungszeit vermieden werden kann.

2.6. Tendenz zur Einhaltung der Studiendauer erkennbar

Die Verkürzung bzw. Straffung der Studienzeiten ist ein zentrales Ziel des Modellversuchs. Knapp die Hälfte der befragten Studierenden in Bielefeld (45%) und Bochum (47%) glaubten im 5. Semester, dass sie ihr Bachelor-Studium in 6 Semestern abschließen können.

Die Gründe, die das Studium verzögern, sind in erster Linie studienbezogene. Die Studierenden nennen hierfür z. B. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, unzureichendes Kursangebot, zu hohen Arbeitsaufwand sowie mangelnde Beratung und Betreuung. Darüber hinaus sind für die Studierenden auch persönliche Gründe für eine Verlängerung der Studienzeiten ausschlaggebend, z. B. studentische Erwerbstätigkeit oder eine unzureichende Motivation.

Die Studienzeit kann nur eingehalten werden, wenn die Studierbarkeit gewährleistet ist. Dazu müssen Verzögerungen, die durch eine unzureichende Studienorganisation im Studienverlauf entstehen, wie z. B. durch eine begrenzte Zulassung zu Kursen oder die unzureichende zeitliche Abstimmung von Lehrveranstaltungen, vermieden werden. Zudem darf der Studienverlauf nicht durch eine studentische Erwerbstätigkeit verzögert werden.

2.7. Praxisstudien überwiegend positiv beurteilt –

Anlaufschwierigkeiten sind weitgehend behoben

Die Universitäten Bochum und Bielefeld haben im Zuge der Studienreform die Praxisstudien neu organisiert. Durch Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen mussten zudem nachträgliche Anpassungen vorgenommen werden. Beide Universitäten hatten mit Anlaufschwierigkeiten zu kämpfen, die in den meisten Fällen im Verlaufe des Modellversuchs jedoch behoben werden konnten.

Im Rahmen der Vor-Ort-Begehung wird deutlich, dass die vermittlungswissenschaftlichen Praxisstudien von den Studierenden in Bochum gut angenommen und beurteilt werden. Besonders positiv äußern sich die Studierenden über die Vor- und Nachbereitung der Praxisstudien. Diese Praxisstudien jedoch primär an Grundschulen anzubieten, obwohl an der RUB ausschließlich für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ausgebildet wird, ist aus Sicht der Peers nicht zielführend. Erschwerend kommt hinzu, dass im erziehungswissenschaftlichen Bereich die wissenschaftliche Kompetenz für eine Begleitung der Praxisstudien an Grundschulen fehlt.

In Bielefeld hat die orientierende Praxisstudie ihre Zielsetzung weitgehend erfüllt. Gut die Hälfte der Studierenden empfindet die Praxisstudie als hilfreich für die Profil- bzw. Berufswahl. Jedoch werden Zeitpunkt und organisatorische Durchführung dieser Praxisstudie in den einzelnen Fächern aus studentischer Sicht unterschiedlich bewertet. Studierende kritisieren die orientierende Praxisstudie dann, wenn sie als „eintägige Massenveranstaltung“ in der Hochschule durchgeführt wurde. Problematisch ist aus Sicht der Studierenden auch, dass die orientierende Praxisstudie in einzelnen Fächern erst nach der Profilwahl oder nur für eine

Schulform angeboten wurde. In diesen Fällen ist die Zielsetzung der orientierenden Praxisstudie, Studierende bei der Profil- oder Berufswahl zu unterstützen, nur unzureichend erfüllt worden.

Als besonders positives Beispiel für eine Innovation im Bereich der Praxisstudien wird von den Peers die erziehungswissenschaftliche Fallstudie in Bielefeld hervorgehoben. Aus ihrer Sicht ist sie eine gut durchdachte und von den Studierenden gut angenommene Neuerung. Lehrende und Studierende bewerten sie im Rahmen der Vor-Ort-Begehung überwiegend positiv. Ein Problem sehen die Peers jedoch in einer möglichen zeitlichen Überschneidung mit der Bachelorarbeit im 6. Semester, da sich die Fallstudie über 2 Semester (5. und 6. Semester) erstreckt.

2.8. Schlüsselqualifikationen für Lehrende und Studierende präzisieren – offene Fragen müssen beantwortet werden

In den durchgeführten Befragungen sowie in der Vor-Ort-Begehung wird immer wieder deutlich, dass Lehrende und Studierende unterschiedliche Vorstellungen von Schlüsselqualifikationen haben. Die von den Lehrenden benannten Schlüsselqualifikationen lassen sich den bekannten Kompetenzbereichen (Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz) zuordnen. Die Lehrenden betonen allerdings, dass es ihnen neben dem Erwerb der Schlüsselqualifikationen vor allem auf eine gute fachliche Ausbildung ankommt. Einige regen zudem an, in der Hochschulausbildung wieder stärker die traditionellen wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Denkweisen zu fördern. Diese Qualifikationen sind aus ihrer Sicht die eigentlichen ‚Schlüsselqualifikationen‘, die den Studierenden im Studium vermittelt werden müssen. Damit hätten die Studierenden eine gute Chance, um im Studium und Beruf zu bestehen.

Die Studierenden wünschen sich vor allem ein breiteres Angebot an Schlüsselqualifikationen. Die Vor-Ort-Begehung zeigt zudem, dass es den Studierenden teilweise nicht bewusst ist, welche Schlüsselqualifikationen sie in den einzelnen Modulen erwerben können. Die Peers fordern daher genauer in den Modulen zu beschreiben, welche Schlüsselkompetenzen im Einzelnen vermittelt werden sollen.

Aufgrund der unterschiedlichen Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden hinsichtlich der Vermittlung und des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen müssen die Begrifflichkeiten präzisiert werden, um mehr Transparenz zu schaffen. Zudem sind eine Reihe offener Fragen zu klären, die bisher nicht hinreichend beantwortet werden konnten: Welche Schlüsselqualifikationen sind für den Lehrerberuf notwendig und in welchem Umfang sollen diese vermittelt werden? Sollen vorhandene Stärken der Studierenden (z. B. Fremdsprachen) weiter ausgebaut oder eher Schwächen abgebaut werden? Damit eng verbunden ist die Frage, inwieweit Studierende über die Wahl der zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen selbst entscheiden dürfen oder ob dies verbindlich vorgeschrieben werden sollte. Von den Peers wird zudem die Frage aufgeworfen, in welcher Form Schlüsselkompetenzen vermittelt werden sollen, die aus ihrer Sicht eher zu den Grundkenntnissen (z. B. MS-Office) gehören. Strittig ist hierbei, ob die Vermittlung dieser Kenntnisse noch eine Aufgabe der Hochschule verkörpert. Alle diese Fragen sind im weiteren Verlauf der Implementation der verschiedenen Modelle zu diskutieren und zu klären.

2.9. Weitgehend angemessenes Verhältnis von Arbeitsaufwand und Anzahl der Leistungspunkte

Bei Einführung des Leistungspunktesystems war es Aufgabe der Lehrenden, zunächst den Arbeitsaufwand (*workload*) zu schätzen, den ein durchschnittlicher Studierender benötigt, um ein Studienelement (u. a. Modul/Lehrveranstaltung, Praktikum, Bachelorarbeit etc.) erfolgreich zu absolvieren.

Für die überwiegende Zahl der Module/Lehrveranstaltungen gilt nach Meinung der Studierenden, dass das Verhältnis von Arbeitsaufwand und Zahl der Leistungspunkte der vorgegebenen Relation von 30 Stunden für 1 LP in etwa entspricht. Allerdings gibt es *einzelne* Module/Lehrveranstaltungen, in denen aus Sicht der Studierenden der Arbeitsaufwand zu hoch ist im Verhältnis zu der Zahl der Leistungspunkte. Als Gründe für die Nichtangemessenheit von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten bei diesen Modulen/Lehrveranstaltungen werden von den Bochumer Studierenden in erster Linie „zu viele Einzelleistungen für einen Kredit-punkt“ und „kein einheitliches System/keine Absprache bei der Vergabe der

Kreditpunkte“ genannt. Bielefelder Studierende führen hingegen vor allem „zu hohe Anforderungen der Dozenten“, „zu viele Klausuren/Hausarbeiten“ und „Anforderungen variieren“ für die Nichtangemessenheit von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten ins Feld.

Weitere studentische Kommentare zeigen aber auch, dass es Module/ Lehrveranstaltungen gibt, in denen die Leistungspunkte mit relativ geringem Arbeitsaufwand erworben werden können. Darüber beschwerten sich allerdings die Studierenden in der Regel nicht.

2.10. Dilemma in der Debatte „Polyvalenz vs. Professionalisierung“

Eine polyvalente Studienstruktur eröffnet den Studierenden vielfältige Entscheidungsoptionen auf ihrem Studien- und Berufsweg. Polyvalenz meint dabei die Verwertbarkeit eines Abschlusses in mehreren, in diesem Fall in schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern. Den Studierenden soll durch die Polyvalenz eine Umorientierung zwischen verschiedenen Studiengängen und Berufsfeldern im Studienverlauf ohne Zeitverlust ermöglicht werden.

„[...] Polyvalenz betrifft [damit] den Übergang:

- aus und zu (noch) bestehenden konventionellen Studiengängen,
- in unterschiedliche weiterführende (auch konsekutive) Studiengänge,
- in verschiedene Tätigkeitsfelder nach Abschluss des Bachelorstudiums“.¹¹

Die Frage, ob sich Studierende hinsichtlich ihres angestrebten Abschlusses im Studienverlauf umorientiert haben, ist ein möglicher Indikator für Polyvalenz. Rund 40% der Studierenden haben ihre zu Studienbeginn getroffene Entscheidung für einen Studienabschluss korrigiert. Hingegen haben rund 60% der Studierenden an ihrem bei Studienbeginn gewählten Abschluss festgehalten. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden

¹¹ Vgl. Bielefelder Broschüre zur Posterausstellung der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland“ am 23./24. Januar 2006 in Berlin, S. 8.

hat sich demnach bezüglich des angestrebten Studienabschlusses nicht umorientiert.

Wird bei der Frage der Umorientierung im Studienverlauf die Gruppe der potentiellen Lehramtskandidaten betrachtet, wird deutlich, dass diese viel beständiger in der Entscheidung für ihren gewählten Abschluss sind, d. h. überwiegend an ihrem einmal gewählten Abschlussziel festhalten.

In Bochum verfolgen 87% der Studierenden, die im 5. Semester den Master of Education anstreben, dieses Ziel bereits seit Studienbeginn.

In Bielefeld sind es rund 70% (für alle drei möglichen Lehrämter).

Als weiterer Indikator für Polyvalenz kann neben dem angestrebten Abschluss auch ein Vergleich der beruflichen Vorstellungen bei Studienbeginn und im 5. Semester herangezogen werden. Die Studierenden wurden daher gefragt, ob sie als Lehrer in der Schule arbeiten möchten. Auch hier erweisen sich die beruflichen Vorstellungen derjenigen, die Lehrer werden wollen, als weitgehend stabil: In Bielefeld verfolgen 85% der Studierenden, die im 5. Semester den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers anstreben, ihr Ziel bereits seit Studienbeginn. Die vergleichbare Zahl in Bochum beträgt 84%.

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen zeigen, dass prinzipiell drei Gruppen von Studierenden unterschieden werden können. Diese sind:

- Studierende, die sich bereits bei Studienbeginn für den Lehrerberuf entscheiden und an diesem festhalten (1. Gruppe),
- Studierende, die sich bei Studienbeginn für ein Berufsfeld außerhalb der Schule entscheiden und ebenfalls daran festhalten (2. Gruppe) und
- Studierende, die sich im Studienverlauf bezüglich ihres Abschlusses bzw. der beruflichen Vorstellungen umorientiert haben (3. Gruppe).

Obwohl nahezu alle Studierenden den polyvalenten Charakter des Modellversuchs begrüßen, macht nur die 3. Gruppe wirklich davon Ge-

brauch. Hieraus resultiert das Dilemma in der Debatte „Polyvalenz vs. Professionalisierung“. Studierende, die sich für ein Berufsfeld entschieden haben, wollen sich dafür im Studium professionalisieren. Die noch unentschiedenen Studierenden wollen sich hingegen die Optionen für ein Berufsfeld noch offen halten.

Die Studierenden, die von Anfang an das Lehramt anstreben, betrifft dieses Dilemma – hervorgerufen durch die Polyvalenz – in besonderer Weise. Sie vermissen die Möglichkeit, sich für den Lehrerberuf zu einem frühen Zeitpunkt im Studium gezielt qualifizieren zu können. Aus Sicht dieser Studierenden werden im Bachelorstudium nicht genügend Angebote für ihre Option Lehramt bereitgestellt, um sich frühzeitig spezifisch zu professionalisieren.

Eine maßgebliche Rolle bei dem Wunsch nach frühzeitiger Professionalisierung spielt die Erwartung der Studierenden, auf einen sicheren Arbeitsmarkt ‚Schule‘ zu treffen. Es ist jedoch momentan nicht einschätzbar, wie sich die Nachfrage nach Lehrpersonal an Schulen entwickelt. Der erwarteten hohen Zahl an Pensionierungen steht die demografische Entwicklung mit sinkenden Geburtenraten entgegen. Wenn der Arbeitsmarkt „Schule“ weniger Einstellungsmöglichkeiten bietet und sich diese zudem nur auf bestimmte Bereiche (z. B. Fächer, Schulformen, Regionen) beschränken, könnte von den Studierenden die Möglichkeit der Umorientierung im Studienverlauf positiver wahr- und angenommen werden.

Das benannte Dilemma wird auch durch die Frage der Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Für Studierende mit typischen lehramtspezifischen Fächerkombinationen existieren derzeit kaum alternative Berufsvorstellungen und Einstellungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Es ist daher nicht auszuschließen, dass auch hierdurch das Übergangsverhalten der Studierenden vom Bachelor in den Master of Education mit bestimmt wird. Oftmals ist der Master of Education für die Zwei-Fach-Bachelorstudierenden die einzige Option.

3. Offene Fragen

3.1. Akzeptanz des Bachelors durch den Arbeitsmarkt

Die Möglichkeit, bereits mit dem Bachelor in den Beruf überzugehen, nehmen die Studierenden bisher kaum wahr. Die durch die Evaluation ermittelten Absichtserklärungen der Fünftsemester liegen an beiden Hochschulen unter 5%.

Studierende und Lehrende beurteilen den Bachelor-Abschluss noch sehr skeptisch, teilweise fehlen auch konkretere Vorstellungen über mögliche berufliche Arbeitsfelder für Bachelorabsolventen. Hinzu kommt, dass die Arbeitsmarkt-Chancen für Zwei-Fach-Bachelorabsolventen in den typischen lehramtsspezifischen Kombinationen (z. B. mit der Kombination Mathematik/Geschichte oder Anglistik/Germanistik) nur schwer einzuschätzen sind. Vermutlich sind sie momentan viel ungünstiger als für 1-Fach-Bachelorabsolventen.

Die Akzeptanz durch den Arbeitsmarkt kann sich jedoch schnell ändern und zwar sowohl in die positive wie auch in die negative Richtung. Erst die Zukunft wird zeigen, wie elastisch der Arbeitsmarkt auf die neuen Bachelorabsolventen/-innen reagieren wird. Dies wird auch abhängig sein von der Anzahl der Bachelorabsolventen, die auf den Arbeitsmarkt drängen. Dieser Anteil wird aber in einem hohen Maße von künftigen hochschulpolitischen Entscheidungen (wie z. B. Festlegung der Übergangsquoten, Studienfinanzierung, etc.) bestimmt sein.

3.2. Gestaltung des Übergangs vom Bachelor zum Master of Education

Noch gibt es keine ‚qualifizierte‘ Hürde beim Übergang in den Master of Education. Bisher wird nur eine obligatorische Prüfung der formalen Zulassungsvoraussetzungen bzw. ein Beratungsverfahren durchgeführt. Die Akkreditierung verlangt aber eine besondere Anforderung („Hürde“) für die Zulassung zum Master. Wie diese jedoch genau aussehen soll, ist nach wie vor offen und wird im Moment diskutiert.

Ungeklärt ist auch, ob für den Übergang vom Bachelor in den Master of Education bestimmte Anforderungen aus Sicht der Schulverwaltung fest-

gelegt werden, um zu erreichen, dass sich ‚nur‘ die geeigneten Studierenden für das Lehramt entscheiden.

Ob die möglichen und denkbaren ‚Hürden‘ beim Übergang vom Bachelor zum Master wirklich greifen, hängt selbstverständlich auch davon ab, wie lange für die Studierenden an deutschen Hochschulen noch die Alternative besteht, zwischen gestufter und grundständiger Lehrerausbildung wählen zu können.

3.3. Entwicklung des Mobilitätsverhaltens

Nur wenige der befragten Studierenden (ca. 10%) erwägen einen Hochschulwechsel. In der Regel sind dazu eher Studierende mit einer fachwissenschaftlichen Ausrichtung bereit. Auch ein Auslandsaufenthalt wird nur von wenigen Studierenden (Ausnahmen sind Studierende mit einer Fremdsprache) absolviert.

Aufgrund der unterschiedlichen Modelle zur Lehramtsausbildung ist ein Wechsel der Hochschule für Lehramtsstudierende innerhalb Nordrhein-Westfalens oder in ein anderes Bundesland ohne Zeitverlust kaum möglich. Aufgrund der strukturellen Unterschiede werden zudem die Anerkennungsverfahren aufwendiger sein. Für die potentiellen Lehramtsstudierenden wird damit wohl kaum das Ziel des Bologna-Prozesses, die Mobilität zu verbessern, erreicht werden.

3.4. Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation

Die Akkreditierung des Zwei-Fach-Bachelorstudienangebots ist rechtlich vorgeschrieben und für die Sicherung der Qualität des Lehrangebotes existentiell für die Hochschulen. Die begleitende Evaluation, angelegt als formative Evaluation zur Organisationsentwicklung, unterstützt den Prozess der Implementation der Modelle. Sie kann zudem rechtzeitig auf Problemfelder aufmerksam machen, Stärken und Schwächen klären und in der Diskussion mit den Akteuren geeignete Lösungen erarbeiten. Jedoch ist diese formative, empirisch gestützte Evaluation neben der Akkreditierung, wie die Erfahrung gezeigt hat, von Hochschulen nur bedingt zu leisten.

Das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation sowie die Aufgaben der Evaluation müssen daher neu bestimmt werden, um Überschneidungen und Doppelbelastungen für die Hochschule zu vermeiden und Synergieeffekte besser nutzen zu können.

3.5. Verbesserung der Lehrerausbildung?

Die Einführung der gestuften Studienstruktur hat sich positiv auf die Lehrerausbildung ausgewirkt. Pluspunkte für eine bessere Lehrerausbildung sind u. a.: ein Kerncurriculum für die Erziehungswissenschaft, Stärkung der Schlüsselqualifikationen und Praxisstudien. Die Fächer haben zudem ihr Lehrangebot grundlegend neu gestaltet und reformiert. Jedoch ist bisher noch offen, inwieweit die gestufte Studienstruktur tatsächlich zu einer besseren Lehrerausbildung führt und die Absolventen über die geforderten Qualifikationen nach Studienabschluss verfügen. Diese Frage kann frühestens beantwortet werden, wenn die ersten Absolventen ihren Master of Education erworben haben und in den Beruf übergewechselt sind.

4. Vorläufiges Fazit

Die vorliegende Kurzfassung des Ergebnisberichtes gibt Auskunft über einen Zwischenstand. Er informiert über die Erfahrungen und Ergebnisse der begleitenden Evaluation bei der Erprobung der gestuften Lehrerausbildung an den beiden Universitäten Bielefeld und Bochum. Der Berichtszeitraum umfasst die Zeitspanne von der Startphase im Wintersemester 2002/03 bis zum Abschluss des Bachelorstudiums der 1. Studienkohorte und ihres Übergangs in das Masterstudium im Wintersemester 2005/06.

Die entscheidende Frage des Modellversuchs, ob durch die neue gestufte Studienstruktur die Lehrerausbildung verbessert worden ist, kann daher im Bericht nicht abschließend beantwortet werden. Die aufgezeigten Praxiserfahrungen der beiden Hochschulen über die Einführung der neuen Studienstruktur belegen jedoch, dass sie auf einem guten Weg sind: Sie haben wichtige Etappen und Teilziele erreicht und viele strukturelle, organisatorische und inhaltliche Probleme zur gestuften Lehrerausbildung gelöst.

Die eingeleitete umfassende Studien- und Strukturreform hat Studium und Lehre grundlegend verändert. Ideen und Konzepte für eine bessere Lehrerbildung werden praktisch erprobt. All dies kostet viel Kraft und Energie, doch es sind noch Fragen offen. Ob hierauf Erfolg versprechende Antworten gefunden werden können, liegt aber nicht nur bei den beiden Hochschulen, sondern hängt auch von den Entscheidungen der Politik ab. Hierzu gehört u. a., welche Schlussfolgerungen aus den bisherigen Erfahrungen beider Hochschulen für ein künftiges Grundmodell zur gestuften Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen gezogen werden.

Soll künftig die Ausbildung der Lehramtsstudierenden entscheidend verbessert werden, muss wahrscheinlich noch stärker als bisher darauf geachtet werden, welche Anforderungen die Praxis heutzutage an künftige Lehrer stellt. Damit ist eventuell ein weiterer Paradigmenwechsel notwendig: Nicht nur aus Sicht der Hochschule ist die Lehrerbildung zu reformieren, sondern stärker als bisher ist bei der Reform von den Anforderungen der Schulpraxis auszugehen.

Die Umstellung der Lehrerbildung auf die BA-/MA-Studienstruktur ist nach den politischen Entscheidungen, den Bologna-Prozess konsequent fortzuführen, wohl kaum noch umkehrbar. Die gestufte Lehrerbildung an den beiden Universitäten Bielefeld und Bochum hat damit den Status eines Modellversuchs praktisch verloren und ist inzwischen zum ‚Normalfall‘ geworden. Eine Rückkehr zur grundständigen Lehrerbildung wird es in Nordrhein-Westfalen daher nicht geben. Die Hochschulen des Landes stehen damit vor der Herausforderung – sofern nicht schon begonnen – die Lehrerbildung in absehbarer Zeit auf die BA-/MA-Studienstruktur umzustellen. Ein Blick auf die vorgelegten Praxiserfahrungen der Universitäten Bielefeld und Bochum kann dabei nützlich sein, um von beiden Hochschulen zu lernen.

Judith Grützmacher
HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | <http://www.his.de>
Hochschulforschung - Steuerung, Finanzierung, Evaluation
Telefon +49 (0)511 1220-297 | Fax +49 (0)511 1220-250
E-Mail gruetzmacher@his.de

3. Podiumsdiskussion: Von Quedlinburg – wohin?

Zusammenfassung der Podiumsdiskussion bei der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg“ am 24.01.2006 in Berlin



Teilnehmer der Podiumsdiskussion:

- OStD Arnold a Campo
Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts
- Gerd Köhler
GEW-Vorstandsmitglied, Vorstandsbereich Hochschule und Forschung
- Marcel Krüger
Ausschuss Studienreform und Lehrerbildung, freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)
- Prof. Dr. Doris Lemtermöhle,
Vizepräsidentin der Georg-August-Universität Göttingen
- Prof. Dr. Bernd Ralle
Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Fachdidaktik
- Winfried Willems
Staatssekretär für Bildung, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt

Moderation

- Dr. Christiane Gaehtgens (Ebel-Gabriel), Hochschulrektorenkonferenz

Zusammenfassung der Diskussion:

Christiane GAEHTGENS (EBEL-GABRIEL):

„Uns eint ... ein gemeinsames Ziel: Gute Lehrer für die deutschen Schulen auszubilden. (...) Es ist überall in Deutschland ein ungeheurer Reformwillen, eine ungeheure Reformkompetenz und -bereitschaft in der Lehrerbildung zu erkennen.“

Chancen und Risiken der Lehrerbildung im Bologna-Prozess

Arnold A CAMPO:

„Bei dem gesamten Reformprozess ist für mich die Frage, wo liegt der Mehrwert für die Schule, und wo liegt der Mehrwert für die Hochschule. Für mich hat sich das bislang als eine hochschulinterne Reform unter Ausschluss der Schule dargestellt. ... plädiere ich dafür, dass mit Schule geredet wird und nicht über Schule.“

„Wird in der Hochschule die Lehrerausbildung tatsächlich so diskutiert, dass sie einen völlig neuen Stellenwert bekommt ...? Ich sehe eine ganz große Chance darin ... durch diese Diskussion die Lehrerbildung wieder anders in das Blickfeld zu rücken ... Und wenn die jetzt vertan wird, indem ein relativ kleiner Kreis die neuen Strukturen bestimmt, ja, dann bin ich traurig.“

Doris LEMMERMÖHLE:

„Wir wissen nicht wirklich, was die alte Lehrerbildung gebracht hat, welche Wirkungen sie hatte, und was an ihr im Einzelnen falsch war. ... ich befürchte, dass wir jetzt erneut den Fehler machen, wenn wir etwas Neues machen, dass wir ... also zu ähnlichen Aussagen in zehn Jahren kommen, ohne wirkliche Daten zu haben. ... wir müssen die Wirkung von Lehrerbildung untersuchen, um auch von den falschen Verdächtigungen wegzukommen.“

„... ich glaube, ich hoffe jetzt, dass wir durch Bachelor/Master so etwas hinbekommen wie zumindest im Master ein ansatzweise integriertes Studium von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften ...“

Gerd KÖHLER:

„Die Einführung von Bachelor und Master in der LehrerInnenbildung ist kein Thema, das aus der LehrerInnenbildung entstanden ist, sondern ist eine hochschulpolitische Vorgabe des Bologna-Prozesses, die dann vor der LehrerInnenbildung nicht halt machen kann.“

„Ich habe Bologna als Aufforderung verstanden, über das Verhältnis von Studium und Beruf nachzudenken. Bologna steht für Differenzierung. Bologna meint aber auch Durchlässigkeit. Und ich sehe bei manchem, was die Kultusministerkonferenz gemacht hat, die Fragmentarisierungspolitik vorangetrieben. Ich sehe weitere Hierarchien und Abschottungen, und das ist eigentlich das Gegenteil, was mit Bologna versucht werden sollte.“

Marcel KRÜGER:

„Der Bologna-Prozess kann aber auch eine Chance sein ... Er kann eine Chance sein, ein Prozess, der auf Mobilität von Studierenden eingeht, der auf Vergleichbarkeit eingeht, der auf Transparenz eingeht, der ... auf individualisiertes Studium eingeht. Nichts von dem findet statt, und erst recht nicht in der Lehrerausbildung. Der eigentliche Paradigmenwechsel, der damit angestrebt werden sollte, nämlich weg von einem input-output-orientierten Studium hin zu einem outcome-orientierten Studium (und output und outcome meint nicht dasselbe) findet nicht statt. Die ‚Lernendenzentrierung‘, die angestrebt wurde, d. h., dass das Studium von den Studierenden aus gedacht wird, findet auch nicht statt.“

Winfried WILLEMS:

„Ich bitte sehr darum, dass wir ... nicht die Bachelor-/Master-Ausbildung wie eine Monstranz vor uns hertragen, ohne zu berücksichtigen, was die wirklichen Folgen und die ungelösten Fragen sind (...) Wenn wir zu dualen Strukturen zwischen Masterstudium und Vorbereitungsdienst kommen, wird kein Student mehr das Bundesland wechseln können. Das ist die Folge, weil kein ... Land, keine Universität jeweils verpflichtet werden kann, das anzuerkennen und im Einzelnen nach denselben Kriterien anzuerkennen, was im anderen Land geschehen ist.“

Hans-Dieter RINKENS, Universität Paderborn (Auditorium):

„Die Gefahr, die ich in der Tat sehe, ist, dass bei dieser Diskussion ... die Frage, wie bilden wir vernünftig Lehrer aus ... in den Hintergrund gerät. Und für mich ... ist das Schlagwort von der Polyvalenz nichts anderes als die Institutionalisierung genau des Defizits.“

Bernd RALLE:

„Ich glaube, wir sind auf einem guten Weg. ... wir müssten uns einfach mal aus einer gewissen Distanz heraus erlauben, auf diesen Prozess zu schauen. Wenn Sie die letzten 30, 40 Jahre Hochschulreform Revue passieren lassen, dann stellen Sie fest, dass das, was wir im Augenblick erleben, die umwälzendste Strukturreform überhaupt in der Hochschul-landschaft ist. Und das Ganze kumuliert in einer Phase, wo die Universitäten ... Stellenstreichungen durchleben müssen, wo sie Ressourceneinsparungen haben, wo Standortfragen zur Diskussion stehen (...) Also

insofern glaube ich, dass wir vor diesem Hintergrund schon sehr viel erreicht haben.“

Zur Problematik des Quedlinburger Beschlusses

Winfried WILLEMS:

„Ich habe die Sorge, dass wir in den 16 Ländern soweit auseinander fallen im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung der Lehramtsstudiengänge, dass das, was Bologna erwartet, nämlich eine größere Flexibilität und die Möglichkeit für Studierende zu wechseln, genau ins Gegenteil verkehrt wird ... Die Entwicklung ist in vollem Gange und ich sage, Quedlinburg ist ein Reparaturpapier. Es hätte gar nicht so weit kommen dürfen. Länder hätten sich in diesem Land nicht so weit verselbständigen können sollen, dass am Ende die Kultusministerkonferenz vor die Herausforderung gestellt wird, diesen Prozess zu reparieren ...“

Uta QUASTHOFF, Universität Dortmund (Auditorium):

„... und dass dann als Ergebnis ... eine Vielfalt der Modelle rauskommt und als Ergebnis der Vielfalt der Modelle eine eingeschränkte Mobilität ... ist das denn so schlimm für eine Reformphase, in der wir im Moment sind? ... In einer Situation, wo wir also keine verlässlichen Daten haben – noch nicht mal zur Vergangenheit, noch viel weniger für die Zukunft –, ist es denn dann nicht gut, in der Tat eine gewisse Vielfalt von Modellen erproben zu können und mit der Erfahrung zu sehen, was sich durchsetzt?“

Gerd KÖHLER:

„Für mich ist Quedlinburg eine Aneinanderreihung von Sätzen, vor allem auch Halbsätzen, in denen Kultusminister jeweils das verankert haben, was sie zu Hause immer schon gemacht haben, und was sie, gestützt auf den Quedlinburger Beschluss, auch nicht ändern müssen. Quedlinburg schafft mit Blick auf Europa keine Gemeinsamkeit. Es ist kein Papier, das eine gemeinsame Politik beschreibt, sondern es stellt jeweils fest, dass alles beim Alten bleiben kann. Die Regelstudienzeiten und die Laufbahnordnung, die Inhalte, alles soll unter dem Vorbehalt landesspezifischer Regelungen beibehalten werden. (...) Also mein Punkt ist, dass die Kultusministerkonferenz sich hier mächtig übernommen hat, und dass wir dieses möglichst schnell korrigieren müssen. (...) Was uns fehlt, ist bei

der ganzen Geschichte eine Implementationsstrategie, die die Beteiligten so einbezieht in die Geschichte, dass sie sie auch mittragen können.“

Winfried WILLEMS:

„... finde ich die Schelte an dem Quedlinburger Papier in dieser Weise... auch ungerechtfertigt. Es steht ja eine ganze Reihe von Dingen drin. Es steht die Bedeutung des integrativen Studiums zweier Fachwissenschaften drin. Es stehen die Bildungswissenschaften drin, es stehen die frühzeitigen praktischen Anteile drin ... Das ist, glaube ich, nicht ganz unwichtig.“

Zum Verhältnis von Hochschulautonomie und staatlicher Verantwortung

Christiane GAEHTGENS (EBEL-GABRIEL):

„Wir haben unsere Tagung sehr bewusst „Von Bologna nach Quedlinburg“ genannt, weil es auch das Spannungsfeld zwischen Universität und Staat beschreibt. (...) es geht um die Gestaltungsfähigkeit und den Gestaltungswillen selbständig handelnder – in Abstimmung mit dem Staat in diesem Fall – aber selbst handelnder Universitäten, für eine Welt, in der Einzelne Verantwortung übernehmen können und sich weiterentwickeln können zu einer Leistungsfähigkeit, wie unsere Gesellschaft sie braucht.“

Winfried WILLEMS:

„... dass wir als staatliche Seite eine Verantwortung dafür tragen, inwieweit und in welcher Hinsicht Lehrkräfte, die in den Staatsdienst übernommen sind, über die entsprechenden Qualifikationen verfügen, ist eine Binsenweisheit. Und diese Verantwortung geben wir auch nicht an die ... Hochschulen ab. Das bedeutet aber auch, dass auf der Basis solcher Definitionen von Standards und inhaltlichen Anforderungen die Module ... so gestaltet werden – auch in Korrespondenz mit der staatlichen Seite – ... dass klar ist, dass den kerncurricularen Ansprüchen im Hinblick auf die Übernahme in den Lehramtsdienst der Länder Genüge geleistet wird.“

Christiane GAEHTGENS (EBEL-GABRIEL):

„... die Vereinheitlichung oder die Wahrung von Standards in der Lehrerbildung muss sich nach dem Verständnis der Hochschulen natürlich nicht auf den Eingriff in die Curricula ... beziehen. Es wäre auch eine

Variante denkbar, bei der die Verantwortung für die Inhalte des Studiums bei den Hochschulen liegt und der Staat seine Verantwortung wahrnimmt, indem er die Abschlüsse, die dort produziert worden sind, entweder anerkennt oder nicht ... Wir nehmen aber zur Kenntnis ..., dass das Bestreben einer Vereinheitlichung der Lehrerbildung, einer Kompatibilität der Lehrerbildung bundesweit ein Anliegen der Kultusministerkonferenz ist, und dass die Entwicklung von Kerncurricula offenbar in diese Richtung der bundesweiten Vereinheitlichung gedacht ist.“

Doris LEMMERMÖHLE:

„... aber wenn die Hochschulen zu sehr gegängelt werden in diesem Prozess, dann wird es so sein, dass sie sagen, brauchen wir wirklich die Lehrerbildung an unserer Hochschule? Sollen wir nicht dafür Extra-Hochschulen einrichten? Wollen wir das? Ich möchte das nicht. Ich möchte, dass die Hochschulen Verantwortung übernehmen, sich rechtfertigen bezogen auf diese Verantwortung, aber ich möchte auch, dass sie die Chance haben, etwas Eigenständiges zu machen.“

Winfried WILLEMS:

„Die Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht schon darin, eine gewisse Vergleichbarkeit der Ausbildungen durch entsprechende Rahmensetzungen sicherzustellen, und das ist kein Eingriff in die Hochschulautonomie. ... ich glaube, ... es ist nicht möglich, dass wir diese Frage sozusagen dem Selbstlauf überlassen.“

Marcel KRÜGER:

„Zum Punkt der Verantwortung. ... es wird immer hin und her geschoben zwischen Politik und Hochschule. Ich bin der Meinung, das hat sowohl Politik als auch Hochschule zu verantworten.“

Gerd KÖHLER:

„Ich denke ... dass die Hochschulen, wenn man sie lässt, sich sehr viel einfallen lassen zu einer inhaltlichen Reform, und dass sie unterstützt werden sollten, dieses dann auch voranzutreiben.“

Zur Frage von Standards:

Winfried WILLEMS:

„Unsere Aufgabe besteht darin, die Standards so weiterzuentwickeln, dass sie Einfluss nehmen auf die universitäre Ausbildung, auf die Module. Das können sie nur, wenn sie ... hinreichend konkret sind. Wenn wir uns... auf eine sehr abstrakte Weise unterhalten und sagen, zum Beispiel in den Fachwissenschaften, der Lehramtsstudent soll einen Überblick über die deutsche Literaturgeschichte gewinnen. Dann können wir es auch sein lassen. (...) Wenn wir es so abstrakt formulieren, wird es keine Wirksamkeit entfalten.“

„Wir wollen inhaltliche Anforderungen im Bereich der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken formulieren. Wir würden uns übernehmen, wenn wir an dieser Stelle glaubten, wir könnten für alle Fächer, die in der Schule vertreten sind, auch noch Standards für die Fachwissenschaften und Standards für die Fachdidaktiken innerhalb einer einigermaßen überschaubaren Zeit entwickeln.“

Bernd RALLE:

„Die Gesellschaft für Fachdidaktik ... ist eine Gesellschaft, die aus 17 Fachgesellschaften zusammengesetzt ist. 17 fachdidaktische Fachgesellschaften haben sich im letzten Jahr zusammengesetzt und Standards für die Fachdidaktik ausgearbeitet auf der Basis eines zuvor formulierten Kerncurriculums. (...) Also, es geht so etwas, und wir bitten die Kultusministerkonferenz, diese Standards zur Kenntnis zu nehmen und uns gerne noch mal an den Tisch zu holen, um aus diesem Vorschlag ... ggf. auch Empfehlungen zu machen, die dann an die Universitäten ... sozusagen mit dem Segen der Kultusministerkonferenz gegeben werden können.“

Zur Bedeutung von Querstrukturen

Winfried WILLEMS:

„... wenn es uns nicht gelingt, hier zu stärkerer Koordination zu kommen der fachwissenschaftlichen Studien, ohne Abstriche zu machen von der fachwissenschaftlichen Qualifikation, wenn es uns nicht gelingt ... die Fachdidaktiken stärker zu vernetzen und darauf zu konzentrieren, was die erste und die zweite Lehrerausbildungsphase miteinander zu tun haben

... wenn es uns nicht gelingt, darüber zu sprechen, welche Funktionen etwa Berufspraktika während des universitären Studiums haben – ist das nur eine Dublette von den Veranstaltungen, die im Referendariat stattfinden oder welche besondere Qualität haben die ... wenn uns das nicht gelingt, brauchen wir über alle weiteren Fragen auch nicht mehr sprechen ...“

Bernd RALLE:

„Die Struktur eines Zentrums für Lehrerbildung kann ganz unterschiedlich aussehen, und es wird auch davon abhängen, wie dieses Zentrum eingebunden ist in die Tradition einer Universität ... Ich würde ... nie sagen wollen, dass es ein Schema gibt, nach dem das ablaufen kann, aber dass wir sie brauchen, diese Zentren, und dass die noch verstärkt werden müssen, das steht für mich außer Frage.“

Zum Verhältnis von erster und zweiter Phase

Doris LEMMERMÖHLE:

„Wenn wir eine universitäre Lehrerbildung wollen – dieses ist bisher nicht bestritten worden – dann muss man fragen, was ist das eigentlich. Das ist die erste Phase in einem berufsbiografischen Prozess. Diese Phase findet statt in einer bestimmten Institution. Diese Institution kann auch nur Bestimmtes. Sie kann nicht alles. (...) Fragen wir aber, braucht man das, was eine Universität anbieten kann, nämlich Reflexionswissen, methodische Kompetenz, Forschungseinrichtungen, die Ausleuchtung des Handlungsraumes, in dem zukünftige Studierende überhaupt arbeiten müssen, dieses alles kann Universität. Und dann denke ich, sollen wir von der Universität dieses verlässlich erwarten können und sagen können, gut, wenn das die Universität macht, dann müssen wir auch sehr genau wissen, was macht denn die zweite Phase ... Ich würde lieber den Aufgabenbereich der Universitäten enger definieren, aber dafür verlässlich sein, und in der zweiten Phase auch sagen, damit könnt ihr rechnen.“

Christiane GAEHTGENS (EBEL-GABRIEL):

„Diese Diskussion heute zeigt, wir haben ganz klare Herausforderungen, bundesweite Kompatibilität herzustellen in der Lehrerbildung auf der Basis definierter Standards ... die sich an den Kompetenzen für den Lehrerberuf orientieren. Um diese Kompetenzen zu entwickeln, brauchen

wir einen intensivierten Dialog zwischen der Schulpraxis und der Ausbildung in den Hochschulen. Und wir brauchen auch, glaube ich, eine größere gesellschaftliche Diskussion um die Rolle der Lehrerbildung.“

4. Ergebnisse der Arbeitsgruppen der Tagung¹²



¹² Anm. d. Hrsg.: Die Präsentationen aus den Arbeitsgruppen befinden sich auf der beigelegten CD-ROM.

4.1. Professionalisierung vs. Polyvalenz

Dr. Marion Rieken, Hochschule Vechta

Impulsreferate

- Prof. Dr. Charlotte Schubert, Prorektorin für Lehre und Studium, Universität Leipzig
- Prof. Dr. Ingrid Kunze, Stellvertretende Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Osnabrück
- Gerd Kellermann, Institut für Waldorfpädagogik, Witten/Annen

Moderation

- Dr. Volker Meyer-Guckel, Stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes

Eine zentrale Diskussion im Rahmen der Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland stellt die Auseinandersetzung um Professionalisierung vs. Polyvalenz als grundlegende Gestaltungsmerkmale der Bachelorstufe dar. Dabei ist das Reformziel der Polyvalenz – wie der Titel bereits ausdrückt – durchaus und zum Teil sogar intensiv umstritten: Die Vertreterinnen und Vertreter der Maxime der Professionalisierung votieren für eine Orientierung des Studiums auf die Profession der Lehrerin oder des Lehrers von Beginn an auf einer breiten Grundlage der Integration von Fachdidaktik und den berufsbezogenen Bildungswissenschaften. Hingegen sprechen sich die Polyvalenz-Befürworterinnen und -Befürworter für eine größere Flexibilität und Orientierung insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten und einer späteren und damit fundierteren Entscheidung (nach einer Orientierungsphase) über das individuelle Tätigkeitsprofil aus. Die Impulsreferate und Diskussionen in der Arbeitsgruppe spiegeln den aktuellen Stand der Debatte wider.

1. Was wurde bisher erreicht?

Das Ergebnis aller drei Impulsreferate kann salopp formuliert zusammengefasst werden: statt *Entweder – oder* wie es der Titel ausdrückt, wird ein notwendiges *Sowohl – als auch* betont. Alle drei Beiträge verwiesen auf den *scheinbaren Antagonismus* zwischen ‚Professionalisierung vs. Polyvalenz‘, wobei dieses Ergebnis auf deutlich unterschiedlichen Begründungszusammenhängen und Betrachtungsweisen beruht.

Frau Prof. Dr. Charlotte Schubert, Prorektorin für Lehre und Studium der Universität Leipzig, führte den scheinbaren Gegensatz vor dem Hintergrund des Leipziger Modells aus. Danach ist der polyvalente Bachelor für alle drei Schulformen einheitlich, während die darauf aufbauenden Master-Studiengänge schulformbezogen differenziert sind. Im Rahmen der Polyvalenz sollen außerschulische Tätigkeitsfelder explizit einbezogen werden. Als Risiko für die Studierenden wird in diesem Kontext betont, dass derzeit noch keine umfassenden Erfahrungen bezogen auf die Akzeptanz des Bachelor vorliegen. Der Einbezug außerschulischer Tätigkeitsfelder bzw. die Ausrichtung auf die Polyvalenz hat auf der anderen Seite den Vorteil, dass die Flexibilität beruflicher Tätigkeiten erhöht, der Abkoppelung der Lehramts-Ausbildung entgegen gewirkt und eine zu frühe Festlegung der Studierenden auf das spätere Berufsziel bzw. Berufsfeld vermieden werden. In ihrem Beitrag unterstrich Frau Schubert als notwendige Konsequenz, dass für alle konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge mit der Berufsperspektive Lehramt ein Umfang von 300 Leistungspunkten zur Realisierung der Professionalität zwingend sei. Zum anderen wurde auf einen zweiten relevanten Aspekt verwiesen: die Kosten der Reform. Eine Reform sei eben nicht zum ‚Nulltarif‘ zu haben, entsprechend sei hier das Engagement der Kultus- und Wissenschaftsministerien in besonderer Weise gefordert.

Frau Prof. Dr. Ingrid Kunze, stellvertretende Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück, operierte mit einem anderen Ansatz von Polyvalenz: An der Universität Osnabrück werden mit Hilfe des polyvalenten Bachelor verschiedene Anschlussmöglichkeiten (nämlich lehramtsbezogene Master-Studiengänge, fachwissenschaftliche Master-Studiengänge sowie der direkte Berufseintritt) für eine bestimmte Zeit (maximal bis zum fünften Semester) offen gehalten. Für dieses Ziel wurde ein Zwei-Fach-Bachelor entwickelt, der ein hohes Maß an Flexibilität und Orientierung gewährleisten soll. Eine Professionalisierung setze die Vorbereitung auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld durch akademische Lehr- und Lernformen voraus. Diese soll im Rahmen des Zwei-Fach-Bachelor in Osnabrück für Lehramtsinteressierte durch ein Integriertes Kerncurriculum realisiert werden, wofür eigens bildungswissenschaftliche Standards unter Berücksichtigung einer interdisziplinären Einbettung formuliert wurden. Die Frage, ob das Integrierte Kerncurriculum ein Ort für Professi-

onalisierung sei, beantwortete Frau Kunze abhängigkeitsbedingt: Ja, wenn unter Professionalisierung das Erreichen allgemeiner Ausbildungsziele, namentlich eine Reflexionsfähigkeit, verstanden wird. Nein, wenn unter Professionalisierung verstanden wird, dass vom ersten Semester an alle Angebote auf eine bestimmte Berufspraxis orientiert sind.

Wurden von Frau Schubert und Frau Kunze – durchaus auf der Grundlage eines differenzierenden Verständnisses – Polyvalenz und Professionalisierung zu leitenden Merkmalen erhoben, so betonte Herr Gerd Kellermann, Sprecher der kollegialen Leitung des Instituts für Waldorfpädagogik in Witten/Annen, die These: „Eine professionalisierende Ausbildung kann doch polyvalent sein.“ Viele der ehemaligen Studierenden aus dem Waldorf-Bereich arbeiteten nach dem Studium oder nach einer Zeit der beruflichen Betätigung erfolgreich in anderen Berufen. Er führte dazu aus, dass die Polyvalenz keine Frage der Ausbildung, sondern eine Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz sei. Somit sei Polyvalenz im Sinne einer beruflichen Verwertbarkeit nicht durch die Hochschulen definierbar. So kritisierte er die derzeitige Diskussion in ihrer Fokussierung auf die Frage „Wie kriegen wir die Polyvalenz hin?“ statt von der Aufgabe auszugehen, „Wie kriegen wir die Professionalisierung hin?“. Herr Kellermann zog zur Beantwortung Merkmale, Ideen und Bedingungen der Waldorf-Pädagogik heran. In diesem Kontext betonte er die Rolle und die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern als Unternehmer, Forscher, Künstler, Entwicklungshelfer, Unterrichtende, Curriculumsentwickler u. a. m. Zudem kritisierte er, dass zu viele Bedingungen und Strukturen als gegeben hingenommen würden (etwa der 45-Minuten-Takt in der Schule) und nicht an einer grundlegenden Reform gearbeitet werde.

Die an die Impulsreferate anknüpfenden durchaus heterogenen und kontrovers geführten Diskussionen reflektieren den erreichten Stand: Es wird derzeit eine zum Teil leidenschaftliche, insgesamt aber breite Debatte über grundlegende Merkmale – auch im Sinne von Qualitätsmerkmalen – des Lehramtsstudiums geführt. Insbesondere die Diskussion über die mögliche oder nötige Polyvalenz des Bachelor-Studiums, das dem Studiengang Master of Education vorausgeht, hat die Diskussion über das Lehramtsstudium aus einer spezifischen ‚Ecke‘ herausgeholt und in die allgemeine Gestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen

eingebettet. In der Diskussion der Arbeitsgruppe verdichtete sich die These: Die Polyvalenz ist begrenzt. Eine reale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausrichtungen (Lehramt, Fachwissenschaft, Berufsbefähigung unmittelbar nach dem Bachelor) wurde hinterfragt bzw. sogar in Frage gestellt. Die Einschränkung der Polyvalenz sei wegen der notwendigen Professionalisierung nicht aufhebbar. Aus diesem Grunde schien immer wieder die Frage durch: „Was bringt dann die Polyvalenz?“. In diesem Kontext war auch die Frage nach – pointiert formuliert – „Sinn oder Unsinn“ der konsekutiven Studienstruktur im Lehramt und auch bezogen auf die Berufsbefähigung (*employability*) des Bachelors – offenbar unvermeidbar.

2. Welche Rolle spielt die Studienstruktur (gestufte bzw. grundständige) für das Erreichen des Reformziels?

Im Sinne der Impulsreferate und der Diskussion wird im Folgenden von einer spezifischen, nämlich auf eine Professionalisierung aufbauende, Polyvalenz als Reformziel ausgegangen. Für dieses Reformziel spielen sowohl die Modularisierung als Element der Studienreform als auch die gestufte Studienstruktur eine entscheidende Rolle. Die Polyvalenz bezieht sich auf die erste Studienstufe, den Bachelor. Die Professionalisierung – etwa bezogen auf das Lehramt – soll in der zweiten Stufe intensiviert werden, in der Master-Phase im Sinne eines Master of Education. Die Modularisierung schafft die notwendige Gestaltungsfreiheit. Ausgehend von einer Kompetenzorientierung sind die entwickelten Module je nach den Qualifizierungsanforderungen konsekutiv oder sequentiell auf ein bestimmtes Kompetenzprofil hin kombinierbar. Das Studieren in abgeschlossenen und überprüfbaren Bausteinen schafft die notwendige Flexibilität für eine stärker individualisierte Studienausrichtung, die allerdings auf der Grundlage der Kompetenzorientierung curricularen Anforderungen folgt und damit einem willkürlichem „Bauchladenangebot“ entgegenwirkt.

3. Welche Probleme/offenen Fragen bestehen?

Die grundlegende Diskussion über die Gestaltung des Lehramtsstudiums ist derzeit – insbesondere auf der Grundlage einer Kompetenzorientierung – noch nicht abgeschlossen. Bedingungen und Standards zur Umsetzung der Studienreform im Lehramt sind in den Bundesländern sehr

unterschiedlich festgelegt bzw. unterschiedlich weit fortgeschritten in der Diskussion, wobei eine Einigung bzw. Abstimmung über die Ländergrenzen hinweg in gravierenden Bereichen noch aussteht. Dementsprechend gibt es noch zahlreiche offene Fragen sowohl zur Professionalität als auch zur Polyvalenz eines Bachelor-Studiengangs, der lehramtsbezogen ist. Die Begriffe als solche sind noch nicht abschließend geklärt, weder im definitorischen Sinne noch in der Breite der Auslegung. Im Hinblick auf den Bachelor-Abschluss und dessen berufsbefähigender Zielsetzung bestehen aktuell nur geringe Erfahrungen. Das ‚radikale Umdenken‘, das die Studienreform mit Modularisierung und konsekutiven Strukturen voraussetzt, ist noch nicht ausreichend bei allen Prozessbeteiligten gegeben.

4. Welche Schritte sind für eine erfolgreiche Fortsetzung des Reformprozesses erforderlich?

Als nächste Schritte sind die genannten offenen Fragen zu klären. Insbesondere ist die Debatte um Kompetenzen und Standards zu forcieren, die grundlegend für eine Gestaltung und Bewertung von Professionalisierung bzw. Polyvalenz sind; dabei sollte ein breiter Dialog zwischen unterschiedlichen Institutionen der Ausbildung (Hochschulen, Schulen, Studienseminare) sowie des Arbeitsmarktes geführt werden. Diese Schritte schaffen gleichzeitig die Voraussetzung, Qualitätssicherungsmaßnahmen entsprechend einsetzen oder auch Modellprojekte intensiv auswerten zu können.

5. Was rät die AG Hochschulen, die die Realisierung des Reformprozesses noch vor sich haben?

Drei maßgebliche Dinge werden angeraten: zum einen den Reformprozess intensiv vorzubereiten und zu planen, dabei ist – mindestens – auf Landesebene auf stabile Rahmenbedingungen und -festlegungen (ggf. abgestimmt zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerium) für die lehramtsbezogenen Studiengänge zu drängen; zum anderen sollte der Austausch mit Hochschulen geführt werden, die bereits Erfahrungen gesammelt haben.

6. Welche Wünsche hat die AG an die Politik?

Drei grundlegende Wünsche sind mehrfach in der Arbeitsgruppe betont worden:

1. Bachelor- und Master-Studiengänge, die auf die Lehramtsausbildung bezogen sind, sollten für alle Schulformen – und damit Grund-, Haupt, Realschullehramt ausdrücklich einbezogen – insgesamt 300 Leistungspunkte umfassen. Die Polyvalenz in der Bachelor-Phase setzt eine ausreichende Kapazität und Flexibilität voraus, die Raum für nicht-schulische Tätigkeitsprofile gibt. Damit könnte eine umfassendere Professionalisierung im Master of Education realisiert werden. Letztlich würden damit allgemeine Standards für die Gestaltung von Bachelor- und Master-Studiengängen, die konsekutiv angelegt in der Regel einen Umfang von 300 Leistungspunkten umfassen, auf alle Schulformen im Rahmen der Lehramtsausbildung angewendet und nicht ein ‚Zwei-Klassen-System‘ geschaffen, dessen unterschiedliche Wertigkeit sich in einem – häufig so bezeichneten – ‚abgebrochenen‘ Master-Studiengang für das ‚kleine‘ und einem ‚vollwertigen‘ Master-Studiengang für das ‚höhere‘ Lehramt ausdrückt. Als erstes Bundesland plant Sachsen für alle Schulformen eine gestufte Lehramtsausbildung im Umfang von 300 Leistungspunkten.
2. Ein solch umfassendes Reformvorhaben im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses setzt erhöhte Ressourcen voraus, sowohl bezogen auf das Personal, das den Prozess im Managementbereich unterstützt und begleitet, als auch und insbesondere bezogen auf das Personal im Wissenschaftsbereich – und zwar bezogen auf Kapazitäten zur Gestaltung und zum Aufbau neuer Studiengänge wie zur Betreuung auslaufender Studiengänge. Mit den nötigen Ressourcen kann die Umstellung effektiver und effizienter erfolgen.
3. Es sollten schnell über die Bundesländergrenzen hinweg abgestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die notwendigen Voraussetzungen für die Akkreditierung der lehramtsbezogenen Studiengänge schaffen; dies schaffe größere Planungssicherheit sowie die Grundlage für Qualitätssicherung und Mobilität – zwei zentrale Zielsetzungen im Bologna-Prozess.

4.2. Umsetzung der Standards und Modularisierung

Dr. Andreas Barz, Universität Heidelberg

Impulsreferate

- Dr. Eva-Maria Stange, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, Technische Universität Dresden
- Dr. Bettina Labahn, Staatliches Studienseminar Neuruppin/Universität Paderborn

Moderation

- OStRin Dr. Michaela Hänke-Portscheller, Kulturwissenschaftliches Institut Essen

Die Arbeitsgruppe befasste sich mit der Umsetzung von Standards und der Modularisierung. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse der Arbeitsgruppe reflektiert. Der Beitrag geht ein auf die durch die Kultusministerkonferenz definierte Beschlusslage („Standards“), fasst die beiden Impulsreferate zusammen und zeichnet unter den Überschriften ‚Problemfelder‘ und ‚Empfehlungen‘ die Diskussion in der Arbeitsgruppe nach. Der Beitrag schließt mit persönlichen Bemerkungen des Autors, die nicht Gegenstand der Diskussion waren.

Beschlusslage

Am 16. Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften beschlossen, die „von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/06 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Länder übernommen werden“. ¹³ Sie gelten darüber hinaus auch für die Fort- und Weiterbildung der Lehrer.

¹³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

Es handelt sich um

- Unterrichten und Erziehen,
- Beurteilen und Beraten,
- sowie Innovieren bezogen auf die eigenen Kompetenzen wie auch auf die Schulentwicklung.

Nachdem eine Reihe von Bundesländern die Lehramtsausbildung auf die gestufte Studienstruktur umgestellt hat, verabschiedete die KMK im Jahr 2005 Eckpunkte für die Anerkennung dieser Bachelor- und Masterstudiengänge.¹⁴ Kernelemente der Eckpunkte sind die Vernetzung der Bildungs- und (mindestens zweier) Fachwissenschaften und deren Didaktiken sowie der schulpraktischen Studien. Letzteren wird eine größere Bedeutung beigemessen, was sich in erhöhten Praktikumszeiten niederschlagen soll. Sie sind für die Bachelor- und die Master-Phase vorzusehen. Auf eine Differenzierung nach Lehrämtern wird nicht verzichtet. An der Akkreditierung sind die zuständigen Landesministerien zu beteiligen – wobei deren Vertreter ein Vetorecht eingeräumt wird, was es in keinem anderen Akkreditierungsverfahren gibt!

Darüber hinaus unterliegen sie Lehramtsstudiengänge den bekannten ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, insbesondere bezogen auf die Regelung der Gesamtstudienzeit im konsekutiven Studiengang, die Modularisierung und Vergabe von Leistungspunkten.¹⁵ Eine Strukturvorgabe indes bleibt interessanterweise unberücksichtigt und es sei aus diesem Grund aus den Strukturvorgaben zitiert: „In einem System mit gestuften Studiengängen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil ...“.

¹⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

¹⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2005 i.d.F. vom 22.09.2005.

Defizite und Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge - am Beispiel der Chemie

Die Kritik an den Lehramtsstudiengängen ist vielfältig; empirische Belege gibt es relativ wenige. Empirische Befunde liegen an der Universität Paderborn vor. Der dortige Arbeitskreis Chemiedidaktik hat eine Untersuchung vorgelegt, deren Ziel eine Bestandsaufnahme zur Effizienz der chemiedidaktischen Ausbildung im Studium aus der Sicht der zweiten Ausbildungsphase war.¹⁶ Danach lassen sich Defizite bezogen auf

- die Planung,
- die Durchführung (Rolle der Didaktik) und
- die Reflektion des Unterrichts (Rollenverständnis, Unterrichtsrealisierung, Zielerreichung)

feststellen. Diese Befunde sind umso bemerkenswerter, wenn man sie mit den Kernkompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen vergleicht: Sie sind Experten für

- die Lehr-Lernprozesse,
- die vielfältigen didaktischen und methodischen Möglichkeiten,
- die Wahrnehmung von Lehren und Lernen und
- die Reflexion des eigenen Verhaltens.

Dies hat zur Folge, dass das Studium derzeit anders ausgerichtet ist als die zweite Phase der Lehramtsausbildung. In dieser kommt die notwendige Handlungskompetenz zum Tragen: Sie thematisiert das Leitbild der Lehre, sie versteht Didaktik als Handlungswissenschaft, verstärkt Wissens- und Handlungskompetenz, vergleicht zwischen studentischen Vorstellungen und der Praxis und schöpft hochschuldidaktische Möglichkeiten aus.

¹⁶ Dr. Bettina Labahn, Staatliches Studienseminar Neuruppin, Universität Paderborn, AK Chemiedidaktik: Die chemiedidaktische Lehrerbildung aus der Sicht der zweiten Phase – Anregungen zu Praxisbezügen in der chemiedidaktischen Lehre. Vortrag im Rahmen der Arbeitsgruppe 2, Umsetzung der Standards und Modularisierung. „Von Bologna nach Quedlinburg“ - Tagung der Hochschulrektorenkonferenz und des Stifterverbands am 23. und 24. Januar 2006.

Anforderungen an eine Integrierte Lehramtsausbildung am Beispiel der Technischen Universität Dresden

Es gibt mittlerweile eine Reihe von Beispielen, wie Lehramtsstudiengänge in der gestuften Studienstruktur abgebildet werden können. Die Technische Universität Dresden hat ein integriertes Modell entwickelt.¹⁷ Integration meint die Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Forschung und Lehre sowie der bislang getrennten Lehramtsstudiengänge für spezielle Schulformen. Grundlegend für den Dresdner Ansatz ist die Orientierung an Qualitätszielen:

- Orientierung an den oben genannten KMK-Standards für die Bildungswissenschaften
- Forschungsbasierung der Lehrinhalte sowie der Lehr- und Lernmethoden
- Ausweitung und Optimierung der bildungswissenschaftlichen Inhalte
- Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der ersten Phase der Lehramtsausbildung durch eine Ausweitung qualitätsorientierter Praxisphasen
- Berücksichtigung innovativer Felder (z.B. Schulentwicklung, Personalentwicklung)

Der Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaften/Lehrerbildung hat in dem Konzept eine Drehscheibenfunktion, die Wechselmöglichkeiten zulässt und den Studierenden verschiedene Optionen neben dem Lehramtsstudium eröffnet. Die Struktur des Bachelor of Education umfasst

- ein erstes und ein zweites Fach verknüpft mit jeweils einem Fachpraktikum,
- sowie einen bildungswissenschaftlichen Anteil mit Grund- und Blockpraktikum.
- Darauf baut der Master-Studiengang für ein Lehramt an allgemein bildenden Schulen auf, der Master Erziehungswissenschaft oder ein konsekutiver Fach-Master (bzw. ein anderer nicht-konsekutiver Studiengang).

¹⁷ Dr. Eva-Maria Stange: Lehrerbildung an der TU Dresden – Konzept Bildungswissenschaften. Vortrag im Rahmen der Arbeitsgruppe 2, Umsetzung der Standards und Modularisierung. Von Bologna nach Quedlinburg. Tagung der Hochschulrektorenkonferenz und des Stifterverbands am 23. und 24. Januar 2006.

Problemfelder

Die Umsetzung der Studienstrukturreform in der Lehramtsausbildung ist geprägt von einem Spannungsfeld zwischen sehr verschiedenen Akteuren auf Seiten der Universitäten (Fachwissenschaft und Didaktik), des Staates (Ministerien für Wissenschaft und Ministerien für Kultus) sowie den Schulen selbst. Daneben prägt ein inhaltliches Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Forschung an den Universitäten, der Didaktik und der Profession die Diskussion um die Studienstrukturreform in den Lehramtsstudiengängen. Zielkonflikte kennzeichnen dieses Gefüge, verschärft durch die sehr weit gehende Detailsteuerung durch den Staat. Die für ein Gelingen der Studienstrukturreform notwendigen Rahmenbedingungen sind in erster Linie Transparenz der Ziele und Wissenschaftsadäquatheit.

Derzeit lässt sich eine mangelnde Koordination zwischen Studium und praktischer Ausbildungsphase bzw. dem Vorbereitungsdienst hinsichtlich der Ziele, der Umsetzung bezogen auf Methodik und Didaktik feststellen, die im Zuge der Studienstrukturreform überwunden werden muss. Ein grundlegender Dissens besteht zwischen der Wissenschaftsorientierung des Studiums und der ausschließlich handlungsbezogenen Kompetenzorientierung der zweiten Phase. Dieser Dissens wird überlagert durch ein breites Spektrum an Sichtweisen zu Kompetenzen (Begriffsdefinition, Inhalte, Umsetzung), Standards und Qualitätskriterien (Qualitätsbegriff, Qualitätsziele, Indikatoren).

Die bisher bekannten Standards bedürfen der Konkretisierung, damit sie praxisverwertbar sind. Dies ist eine Aufgabe der Fachwissenschaften. Letztlich ist die Frage ungeklärt, wer in welcher Phase in welcher Form die Standards umsetzt. Abweichend zum Bologna-Prozess, der auf der Ebene der Module die Kompetenzen definiert, beziehen sich die derzeitigen Standards auf Lernzieltaxonomien. Die Aufwertung der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der schulpraktischen Studien, die in den Rahmenvorgaben festgelegt sind, stellt vor allem für die gymnasialen Lehramtsstudiengänge die Frage, inwieweit die bisherige Wissenschaftsorientierung beibehalten werden kann.

Empfehlungen

Aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe lassen sich die folgenden Empfehlungen für die Studienstrukturreform der Lehramtsstudiengänge destillieren:

- Notwendig ist ein Leitbild der Lehrerbildung bezogen auf das Studium, den Vorbereitungsdienst und die Berufsausübung.
- Herausragend ist die Klarheit über die Ziele in beiden Phasen der Lehrerbildung, ein gemeinsames Verständnis über Inhalte und Gestaltung in beiden Phasen sowie die Konzentration auf Kernkompetenzen der beteiligten Einrichtungen.
- Eine erfolgreiche Studienstrukturreform kennzeichnet ein enges Zusammenwirken von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften.
- Sie ist gekennzeichnet von der Prämisse der Output-Orientierung und damit der Orientierung an Kompetenzen, nicht an Inhalten.
- Es bedarf der Klärung der Rahmenbedingungen, d. h. der finanziellen Ressourcen und der für die Umsetzung der Reform notwendigen personellen Kapazitäten.
- Die Standards müssen aus den Fächern heraus formuliert werden; dies ist nicht die Aufgabe der Ministerien.
- Die Schulen, aber auch die Einrichtungen der Lehrerfortbildung, sind in die Reform der Lehrerbildung einzubeziehen; Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen erschließen zusätzliche Synergien.
- Das Lehramtsstudium darf nicht zu einer Einbahnstraße werden. Die Studiengänge sind so zu gestalten, dass sie Wechselmöglichkeiten zulassen und den Studierenden verschiedene Optionen neben dem Lehramtsstudium eröffnen.

Abschließende Bemerkungen

Der Autor, der selbst ein Lehramtsstudium absolviert hat, möchte mit drei persönlichen Bemerkungen schließen.

Nach seiner Auffassung ist der Arbeitsmarkt für Lehrer ein Arbeitsmarkt wie jeder andere auch. Das Studium befähigt die Absolventen, in einem Berufsfeld einer angemessenen Beschäftigung nachzugehen. Arbeitgeber sehen sich vor der Aufgabe, aus einer hohen Zahl an Absolventen adä-

quate Mitarbeiter zu gewinnen, und haben dafür geeignete Instrumente der Personalauswahl und der Qualifizierung entwickelt. Es stellt sich die Frage, wieso Vergleichbares nicht für den Lehrerarbeitsmarkt gelten kann.

Wie sehr der Staat auf einer besonderen Behandlung beharrt, zeigt sich an dem Vetorecht der Ministeriumsvertreter in den Akkreditierungsverfahren. In keiner der bislang von den Akkreditierungseinrichtungen verabschiedeten Verfahrensregeln ist ein derartiges Instrument vorgesehen. Zu Recht würden sich die Hochschulen gegen ein Vetorecht der Vertreter der Unternehmen in den Akkreditierungsgremien sträuben.

Der Bologna-Prozess zielt auf die Flexibilisierung der Bildungsbiographien mit dem Ziel des lebenslangen Lernens. „Quedlinburg“ hat sich dies noch nicht zu Eigen gemacht. Es wäre somit die Frage zu diskutieren, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich materiell in nicht-konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen, aber auch einer Vielzahl anderer Angebotsformen niederschlägt, für die Lehrerbildung relevant werden wird.

4.3. Praxisbezüge im Studium

Virna Engling, Universität Hannover

Dr. Gaby Luther, Universität Erfurt

Impulsreferate

- Prof. Dr. Will Lütgert, Zentrum für Didaktik, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Daniel Kneuper, Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld

Moderation

- Virna Engling, Leiterin der Koordinationsstelle für BA- und MA-Studiengänge in Niedersachsen, Universität Hannover

Ein fehlender Praxisbezug des Lehramtsstudiums ist seit langer Zeit ein in unterschiedlichen Bereichen viel diskutiertes Thema. In der öffentlichen Debatte geht es überwiegend um die Integration der Praxisbezüge in der theoretischen Ausbildung an Universitäten in der 1. Lehrbildungsphase. Es werden die Praxisbezüge in den theoretischen Veranstaltungen ebenso in den Blick genommen, wie die Praktika selbst.

Bei der Reform der Lehrerausbildung müssen im Hinblick auf den Praxisbezug des Studiums unter anderem folgenden Fragen beantwortet werden:

- Wieviel Praxis und welche Art Praktika braucht das universitäre Studium überhaupt?
- Wie sollten Praktika in Schulen und außerschulischen Institutionen vorbereitet und begleitet werden? Wie sieht eine gute Vor- und Nachbereitung aus?
- Reicht eine Ausweitung der Praktika, um auch in diesem Ausbildungsbereich eine Reform hinzubekommen?
- Welche besondere Rolle spielen die fachdidaktisch-praktischen Anteile für die Anbahnung einer ersten Handlungskompetenz?
- Brauchen wir Qualitätsstandards für die praktische Ausbildung in den drei Lehrbildungsphasen?
- Welche Unterschiede ergeben sich aus der grundständigen und gestuften Struktur für die Praxisbezüge im Studium?

Praxisbezüge bereits in der universitären Ausbildungsphase sind in allen Lehrerausbildungsmodellen notwendig, damit eine zielführende Ausbildung der Kompetenzen der zukünftigen Lehrer erreicht werden kann. Die Formen und die Verortung der Praktika im Studium werden aus den entsprechenden Zielstellungen der grundständigen und gestuften Modelle heraus entwickelt.

Insbesondere Praktika sind dann zielführende Studieneinheiten, wenn diese von Experten theoretisch vorbereitet und begleitet werden. Die Praktikanten erfahren eine Anleitung zur Ausbildung von realistischer Reflexionskompetenz. Darüber war sich die Arbeitsgruppe einig.

Es wurden Beispiele aus drei Bereichen vorgestellt. Zunächst wurde ausführlich die Anbahnung von Handlungskompetenzen im Unterricht selbst diskutiert. Eine erste Möglichkeit ist, auf bereits vor dem Studium erworbene Praxiserfahrungen aufzubauen. Ein verbindlich beschriebenes Eingangspraktikum als Zugang für ein grundständiges Studium wäre eine Möglichkeit. Ein studienbegleitendes Orientierungspraktikum in den ersten 4 bis 6 Semestern gibt in konsekutiven Modellen Raum für ausreichende Praxiserfahrungen, um sich nach dem Bachelor-Abschluss für den Beruf des Lehrers zu entscheiden. Die Studienanwärter können sich in beiden Modellen in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern orientieren, ihre Fähigkeiten und Motivationen überprüfen. Diese Formen sind im grundständigen Modell als Eingangspraktikum in Studium mit ca. 400 Stunden beschrieben. In den gestuften Modellen stehen dafür Studienzeiten in den wahlobligatorischen Bereichen wie ‚Studium Generale‘ oder ‚Studium Fundamentale‘ zur Verfügung.

Im Bereich der Professionalisierung sind in allen Modellen vorbereitete und begleitete Orientierungspraktika (Schule, Unterricht, Lehrerrolle), fachdidaktische und schulpädagogische Praktika zu finden. Hier werden zwei Formen dargestellt. Das Praxissemester im 5. oder 6. Semester des grundständigen Studiums und in die Module integrierte Praktika im gestuften System. Die Arbeitsgruppe diskutierte dabei insbesondere die organisatorischen Formen der Verzahnung von erster und zweiter Phase bei der Gestaltung der Praktika in der universitären Ausbildung. Vorstellungen zur Qualifizierung von Mentoren durch Fort- und Weiterbil-

dungsangebote in den ‚Zentren für Lehrerbildung‘ oder ‚Summer schools‘ an den Schulen wurden skizziert.

In einem weiteren Schwerpunkt befasste sich die Arbeitsgruppe mit Praxisbezügen in der theoretischen Ausbildung. Herzstück des vorgestellten Modells ist die gleichgewichtige Organisation von schulpädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen und der Betrachtung der Fachwissenschaften mit praktischem Bezug. Fachdidaktiken und Fachwissenschaften sollen von Beginn an in die Kompetenzausbildung gemeinsam einbezogen sein. Eine solche praktische Ausbildung ist in mehrere Phasen eingeteilt, die aufeinander aufbauend sind. Ziel ist es, eine kontinuierliche Entwicklung der Kompetenzen zum Lehrer zu gestalten. Dabei sollen die Qualitätsstandards auch für Praktikumsphasen implementiert werden. Diesen Aspekt hat die Arbeitsgruppe nicht weiter vertieft.

Es wurde deutlich, dass die Fachdidaktiken im Rahmen der Fachwissenschaften in den Universitäten und Hochschulen eher ein ‚Schattendasein‘ fristen. Dort, wo sie gut ausgeprägt sind, funktioniert nach Meinung der Arbeitsgruppe auch eine bessere Verzahnung zwischen Didaktik und Wissenschaft eines Faches. In konsekutiven Studienmodellen erweitert sich die Rolle der Fachdidaktiken. Es geht insbesondere in der ersten Stufe (Bachelor-Phase) um die Entwicklung von Vermittlungskompetenzen im Fach und den je-weiligen Randdisziplinen. Fachwissenschaftlichen Fragestellungen und Inhalten, um interdisziplinäre Zusammenhänge und disziplinäre Probleme an ganz unterschiedliche Abnehmergruppen ziel-führend zu vermitteln und zu kommunizieren ist eine Basiskompetenz, die sowohl Lehrer als auch alle anderen Studierenden erwerben müssen.

Ein weiteres Beispiel für fallorientierte Praxisstudien in der konsekutiven Lehrerausbildung zeigt, wie sich Formen der Praktika wandeln. Eine ‚Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung‘ organisiert Praxisbezüge in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung neben dem Orientierungspraktikum und der fachdidaktischen Praktika. Für die erste Ausbildungsphase stellt dieser Praxisbezug eine Nahtstelle zwischen Profession und Wissenschaft dar. Die Befähigung zur Fallforschung, die das Verstehen, Reflektieren und Dekonstruieren von Fallstudien und einen Aufenthalt in der Praxis einschließt, kann ein Element in der Lehrerausbildung im kon-

sektiven Modell der Lehrerbildung darstellen. Die Studierenden setzten sich aus pädagogischer Perspektive mit einer Person, einer Situation oder einer Institution schulischer Praxis auseinander. Sie erreichen mehrperspektivische Betrachtungs- und Untersuchungskompetenz und werden zur theoriegeleiteten und systematischen Analyse von schulischer Praxis befähigt. Die Arbeitsgruppe stellte fest, dass diese Form der Ausbildung betreuungsintensiv ist und eines hohen organisatorischen Aufwands bedarf.

In der Arbeitsgruppe diskutierten Vertreter aller drei Phasen und Vertreter einzelner Kultusministerien die Fragen der Praxisbezüge im Studium. Sie sollen zukünftig immer im Gesamtkontext der Ausbildung in den jeweiligen Modellen betrachtet werden. Eine Vielfalt der Formen der Praxisbezüge scheint bei einer einheitlichen Orientierung auf verabredete Standards möglich.

4.4. Querstrukturen für die Lehrerbildung

Dr. Sabine Teichmann, Universität Rostock

Impulsreferate

- Helmut Mehnert, Zentralstelle für Lehrerbildung, Technische Universität Berlin
- Antje Schellack, Dr. Dirk Jahreis, ZeUS – Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung, Georg-August-Universität Göttingen
- Dr. Annegret Hilligus, Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens, PLAZ – Paderborner Lehrerausbildungszentrum, Universität Paderborn

Moderation

- Dr. Claudia Kleinwächter, Hauptvorstand der GEW

Einordnung des Themas

Die Arbeitsgruppe 4 war dem Thema der institutionellen Verankerung der Lehrerausbildung an den Hochschulen gewidmet. Vor dem Hintergrund der Empfehlungen der von der KMK 1999 eingesetzten ‚Terhart-Kommission‘ und des Wissenschaftsrates zur Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung aus dem Jahr 2001 ging es in der Arbeitsgruppe zum einen um die Vorstellung von Organisationsmodellen für solche Querstrukturen; zum anderen sollte der Fokus auch auf den Umbau von Studium und Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses in Relation zur Stärkung der Lehrerausbildung gerichtet sein.

Mit der Vorstellung der Organisationseinheit ‚Lehrerbildungszentrum‘ waren auch die Themen des quantitativen Gewichtes der Lehrerbildung, der nicht immer ausgeprägten Reputation dieser Ausbildung aus der Perspektive der Fachwissenschaftler und der vielfältigen Hürden in der Studienorganisation sowie in der Vorbereitung auf die beruflichen Handlungsfelder angesprochen.

Einführung

Frau Dr. Claudia Kleinwächter, die die Arbeitsgruppe moderierte, führte prägnant in das Thema ein. Sie machte deutlich, in welchem Spannungsfeld Lehrerausbildung an Hochschulen momentan stattfindet und beschrieb anschaulich Anforderungen von gestuften Studienstrukturen einerseits und staatlichen Vorgaben und Professionalisierung andererseits.

Impulsreferate

Der Status quo – wo stehen die aktiven Akteure in der Lehrerausbildung in den Hochschulen jetzt – wurde durch drei Impulsreferate beschrieben, die modellhaft für die Einführung der Organisationseinheiten ‚Lehrerbildungszentrum‘ standen:

- das Servicezentrum Lehrerbildung der Technischen Universität Berlin, Referent war Herr Helmut Mehnert,
- die Professional School of Education mit integrierter Graduate School – vertreten von Frau Dr. Annegret Hilligus und Herrn Prof. Rinkens (beide Universität Paderborn), sowie
- das Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) der Universität Göttingen – mit Frau Antje Schellak und Herrn Dr. Dirk Jahreis als Referenten.

Die drei Vorträge machten die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die äußerst unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Einbindungen in die jeweiligen Hochschulstrukturen (Technische Universität Berlin, Universität Göttingen, Universität Paderborn) sehr deutlich.

Während Herr Mehnert das Servicezentrum Lehrerbildung insbesondere auch als einen Ort der Koordination von Lehrveranstaltungen, der Beratung von Studierenden und der Zusammenarbeit und Abstimmung in den verschiedenen Stufen der Studienorganisation vorstellte, wurde mit der Einrichtung eines Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) in Göttingen ein Modell beschrieben, das die Koordination der Studieninhalte mit empirischer Forschung verbindet. Das Paderborner Modell einer Professional School of Education mit dem Kern einer Graduate School for Educational Development and Research zielte sowohl auf den Ausbau und die Effizienz in der Aufgabenerfüllung im Bereich der

Lehrerausbildung als auch auf die Schaffung einer Forschungsidentität, indem disziplinübergreifend das Aufgabenfeld Schule erforscht wird.

Die Modelle ließen implizit auf den Stellenwert schließen, den die jeweiligen Universitätsleitungen der Lehrerbildung in Studium, Lehre, Forschung und Weiterbildung einräumen, wiesen auf Ressourcen, Personal- und Sachausstattungen hin und ließen Schlussfolgerungen auf die Ermöglichung der Professionalisierung der Lehrenden wie auf die identitätsstiftenden Maßnahmen für Studierende und die Einbindung der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu.

Diskussion - Berichterstattung

In der sich anschließenden Diskussion kristallisierten sich fünf Schwerpunkte heraus: Das Lehrerbildungszentrum als

- Querstruktur, die den Studierenden ‚Heimat‘ gibt,
- Organisations- und Kooperationseinheit,
- Entwicklungsagentur,
- Forschungsagentur, die mehr als ‚nur‘ Bildungswissenschaften zum Gegenstand hat,
- Institution, in der qualitätssichernde Maßnahmen Alltag werden.

Die Diskussionsbeiträge zeigten, dass die Überführung der Lehrerausbildung in Bachelor- und Masterstrukturen und die damit einhergehende Übernahme von Strukturelementen aus dem gestuften System als Chance für die Aufwertung des Lehramtsstudiums begriffen wurden. Das Lehrerbildungszentrum als Möglichkeit, das Nebeneinander von Fachwissenschaften, Didaktik und Erziehungswissenschaften durch neue Konzentrations- und Kooperationsmaßnahmen zu beseitigen, wurde dezidiert als Ziel formuliert. Außerdem bestand die Vorstellung, mit der neuen Organisationseinheit Lehrzentrum, zusätzlichen Abstimmungsbedarf zu minimieren und den Bedarf an Orientierung für Studierende zu maximieren.

Das Votum pro Lehrerbildungszentrum drückte sich auch in dem Wunsch aus, den Lehramtsstudierenden eine Heimat zu geben und sie so früh wie möglich auf ihr zukünftiges Berufsfeld ‚Schule‘ vorzubereiten. Außerdem wurde die Funktion des Organisations- und Kooperationsauftrages - auch hochschulübergreifend - durch ein Lehrerbildungszentrum angesprochen

und dabei artikuliert, dass eine solche Querstruktur Chancen eröffnet, die Lehrerbildung als profilgebendes Element der Hochschule weiter zu entwickeln: neben Orientierung und Beratung von Studierenden und Kooperations- und Koordinationsaufgaben in Studium und Lehre sollten auch die Aufnahme und Weiterentwicklung neuer Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung berücksichtigt werden.

Die Forderung, das Lehrerbildungszentrum als Forschungsagentur auszubauen, die mehr als ‚nur‘ Bildungswissenschaften zum Gegenstand hat, wurde als sehr weit reichend empfunden. Die Lehrerbildung in den Fokus der Forschung zu rücken, wurde als Notwendigkeit und strategisches Ziel begriffen. Das Plädoyer für das Forschungsfeld Lehrerbildung, die Verzahnung von Forschung und Lehrerbildung und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft erwies sich aus der Perspektive vieler Teilnehmer als große Herausforderung im Alltag der Universitäten; Machbarkeit und Durchsetzbarkeit eines Lehrerbildungszentrums als Graduate School wurde vor dem Hintergrund von degressiven Haushalten mit einer gewissen Skepsis betrachtet.

Weitere wichtige Gesichtspunkte in der Diskussion waren die Sicherung und der Ausbau der Qualität der Lehre in den Bachelor- und Masterstudiengängen und damit auch in der Lehrerbildung, auch um die Ausbildung für den Lehrerberuf zu stärken. Erweitert wurde der Themenkreis der Qualitätssicherung durch die Forderung nach den mediendidaktischen und medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrenden und Studierenden.

Allerdings nahmen in der Diskussion Ressourcenfragen, Stellenwert der Lehrerbildung in der Wertschätzung der Universitätsleitung und die Rolle der Didaktiken, eine wissenschaftliche fundierte fachliche Basis für den zukünftigen Berufsalltag zu vermitteln und quer durch alle Fakultäten in den Mittelpunkt zu rücken, immer wieder breiten Raum ein.

Diese immer wieder kehrenden Themen waren aus der Perspektive der Berichterstattung durchaus Indiz unzureichender und sogar fehlender Rahmenbedingungen für eine Professionalisierung der universitären

Lehrerausbildung und für einen Innovationsschub in Lehre und Forschung bei der Ausbildung von Lehrern.

Die Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung, die Bestimmung der Standards guter Praxis in Studium und Lehre waren weitere Themen, die die Diskussion bereicherten und Motivationslagen der Teilnehmenden offen legten.

Ausblick

Zum Ende des Workshops führte die Moderatorin, Frau Dr. Claudia Kleinwächter, zu der Frage hin, wo Akteure und ‚Support‘-Systeme zu suchen sind, die das Thema Lehrbildungszentrum unterstützen, damit die Organisationsform ‚Lehrbildungszentrum‘ Aufgaben wie die Profilierung der Lehrerbildung, die Verbesserung von Studienberatung und –organisation ebenso leisten kann wie die Unterstützung der Forschung, die Qualitätssicherung in der Lehre und die Verbesserung des Praxisbezugs.

Es zeigte sich sehr deutlich, dass die in vielen Hochschulen noch zu entwickelnde Querstruktur ‚Lehrbildungszentrum‘ ein hohes Maß an materieller und immaterieller Förderung bedarf. Aus diesem Blickwinkel sollte es zukünftig dann nicht nur darum gehen, Forderungen an die Politik zu artikulieren, sondern dezidiert auf die Umsetzung adäquater und verlässlicher Rahmenbedingungen zu dringen. Zu den Forderungen an die Politik zählen:

- eine Wertschätzung und Akzeptanz der Lehrerausbildung auf allen Ebenen,
- klare Strukturentscheidungen für die Lehrerausbildung durch Universitätsleitungen,
- Bereitstellung von Ressourcen und Umbau von Bereichen in den Universitäten,
- widerspruchsfreie Formulierung und strikte Umsetzung klarer Verantwortlichkeiten auf staatlicher und universitärer Ebene,
- Einbindung der Lehrerausbildung in den Bologna-Prozess auf inhaltlicher und struktureller Ebene,

- Stärkung des Professionalisierungsbereiches und Aufwertung der Rolle der Didaktik in Relation zu den übrigen Wissensbeständen und Kompetenzbereichen.

Die Arbeitsgruppe hat für diejenigen, die aus Hochschulen mit einem Lehrerbildungszentrum kamen, neue Aspekte der Institutionalisierung formuliert und veranschaulicht und die eine oder andere Anregung gegeben. Denjenigen, die noch über die Einrichtung eines Lehrerbildungszentrums diskutieren, wurden verschiedene Wege in der Strukturierung des Daches für eine wissenschaftliche Lehrerausbildung gezeigt. Allen gemeinsam war die Erkenntnis, dass der Reformprozess nicht nur gute Ideen braucht, sondern auch Ressourcen – materielle wie immaterielle – dringend benötigt werden. Diese Notwendigkeit sollte nicht übersehen werden, da Motivation nicht alles sein kann: Stricken ohne Wolle ist nicht machbar – eine Mindestausstattung ist unabdingbar. Dabei sollten andere Fächer und Bereiche nicht für den Ausbau der Lehrerausbildung auf ein Minimum herunter gefahren werden oder sogar geschlossen werden müssen.

4.5. Übergänge: Schule - Hochschule - Schule

Dr. Andreas Mai, Bauhaus-Universität Weimar

Impulsreferate

- Prof. Dr. Gabriele Faust, Frank Foerster, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Mathias Grunert, Optionalbereich, Universität Bochum

Moderation

- OStD Prof. Dr. Ludwig Freisel, Universität Oldenburg

Liminale Räume sind Orte des Übergangs, Zwischenräume, in denen besondere Regeln und Kodizes gelten, die sich im Laufe der Zeit und bedingt durch unterschiedliche Interpretationen und Nutzungen verändern können. Bei den in der Arbeitsgruppe 5 verhandelten Übergängen handelte es sich in zweifacher Hinsicht um liminale ‚Räume‘: erstens um die schleppende und verzögerte Abschaffung der einstufigen Staatsexamina in der Lehrerbildung zu Gunsten eines konsekutiven Studienmodells mit Hochschulabschlüssen, sowie zweitens um Übergänge zwischen Schule und Hochschule, zwischen den einzelnen Stufen der Hochschulausbildung und zwischen Hochschule und Arbeitswelt. Alle diese Übergänge weisen Eigenheiten und Problemfelder auf, die durch voneinander abweichende Lösungen in den einzelnen Bundesländern und an den Hochschulen noch an Komplexität gewonnen haben. Die Fokussierung der Diskussion in der Arbeitsgruppe 5 auf den Übergang zur Hochschule und vom Bachelor- zum Masterstudium war bedingt durch die eingeladenen Impulsreferate. Insgesamt bildete aber die lückenhafte Bearbeitung des (zu) großen Themas den gegenwärtigen unzulänglichen Stand der Erfahrungen an Hochschulen und an konkreten Untersuchungen zum Gegenstand ab. Es zeigte sich zudem in der Diskussion, dass hier Probleme erörtert werden, die nicht ausschließlich lehramtsspezifisch sind.

Frau Prof. Dr. Gabriele Faust und Frank Foerster (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) stellten im ersten Beitrag ein Auswahlverfahren im Lehr-

amtsstudium Grundschule vor, das 2002 als erstes Verfahren in einem Lehramtsstudiengang an einer deutschen Hochschule eingeführt wurde. Die Studienplätze werden gegenwärtig zu etwa 50 % nach dem Ergebnis dieses Auswahlverfahrens vergeben. Generelles Ziel von Auswahlverfahren ist es, die Voraussetzungen der Studienbewerber besser mit den konkreten Anforderungen des jeweiligen Faches abzustimmen. Es geht dabei sowohl darum, dass Hochschulen und Studiengänge geeignete Bewerber finden und rekrutieren möchten als auch um die Frage, wie Bewerber herausfinden können, ob sie für einen bestimmten Studiengang geeignet sind. Das in Bamberg angewandte Verfahren, ein etwa 30-minütiges Gespräch, basiert auf eigens entwickelten lehrerspezifischen Kriterien. Die Erfahrungen mit dem sehr zeitaufwändigen Instrument zeigen bislang allerdings eine nur mäßige prognostische Validität. Zudem erscheinen im Durchschnitt nur etwa 50 % der eingeladenen Bewerber zum Gespräch; außerdem nehmen nicht alle ausgewählten Bewerber den Studienplatz an. Durch das Nachrücken abgelehnter Bewerber im Nachgang werden die motivierenden Aspekte der Auswahl ins Gegenteil verkehrt. Diese Effekte wurden in der Diskussion auch von anderen Hochschulen berichtet, die solche oder ähnliche Verfahren auch in anderen Studienrichtungen durchführen (z.B. Numerus Clausus). Darüber hinaus wurde bemängelt, dass noch immer gesicherte Untersuchungen zur Langzeitwirkung einzelner Verfahren und zu den Wechselwirkungen der verschiedenen Verfahren untereinander fehlen. Einig waren sich die Diskutanten darin, dass die Studieninformation vor und während des Studiums dringend optimiert und dass Beratung als langfristiger Prozess verstanden und umgesetzt werden müsse. Als Leuchttürme eines künftigen umfassenderen Konzepts wurden beispielsweise der Ausbau webbasierter Selbsttests wie auch die Einführung von obligatorischen Beratungsgesprächen vorgeschlagen.

Der zweite Beitrag behandelte die Übergänge innerhalb der polyvalenten Studienstruktur an der Ruhr-Universität Bochum. Mathias Grunert stellte die durch den Optionalbereich abgesicherte, weitgehend offene Studienstruktur vor, die es Studierenden ermöglicht, sich bereits in ihrem Bachelorstudium der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften auch auf ein Masterstudium mit dem Abschluss Master of Education vorzubereiten, indem sie entsprechende beruflich orientierte Schwerpunkte aus dem

Angebot des Optionalbereiches auswählen. Fehlende Zulassungsvoraussetzungen können ohne Kreditierung aber auch noch im ersten Jahr des Masterstudiums nachgeholt werden. Die Zulassung zum Masterstudium setzt ein obligatorisches Beratungsgespräch voraus; in vielen Fächern wird die Eignung für ein wissenschaftliches Studium gleichwohl bereits am Anfang des Bachelorstudiums überprüft.

In der Diskussion standen unter anderem konkrete Problemfelder beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium im Mittelpunkt. Der nahtlose Übergang zwischen beiden Stufen wird einerseits erschwert durch die *workload*-Berechnung, andererseits durch frühe Termine für Bewerbungen in Numerus-Clausus-Verfahren. Zielführend wäre es daher, den Ablauf des sechsten Semesters dahingehend zu ändern, dass die Bachelorarbeit nicht erst am Ende verfasst und eingereicht wird sowie dass feste Vorgaben für Korrekturfristen vereinbart und eingehalten werden. Auch mit diesem Punkt wurde ein Thema berührt, das derzeit alle gestuften Studiengänge betrifft und das noch nicht befriedigend gelöst werden konnte. Bologna ist ein transitorischer Prozess. Bevor sich allerdings einige Zwischen- und Notlösungen verfestigen, wären (hochschul-)politische Entscheidungen wünschenswert, die die Studienstrukturreform weiter voranbringen.

4.6. Lehrerausbildung an Fachhochschulen?

Prof. Dr. Birgit Vosseler, Hochschule Ravensburg-Weingarten

Impulsreferate

- Prof. Dr. Irmhild Kettschau, Geschäftsführende Leiterin des Instituts für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster
- Prof. Dr. Winfried Lieber, Rektor der Hochschule Offenburg
- Prof. Dr. Uta Oelke, Juliane Dieterich-Schöpff, Evangelische Fachhochschule Hannover, Universität Kassel
- Prof. Dr. Hilde von Balluseck, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

Moderation

- Dr. Heidrun Jahn, BMA Consultingagentur

Schon 2001 plädierte der Wissenschaftsrat dafür Fachhochschulen intensiver an der Lehrerbildung zu beteiligen. Hierbei geht es insbesondere um künftige Strukturen der Lehrerbildung im Bereich der beruflichen Schulen. Fünf Jahre später kann es sich in Diskussionen um dieses Thema nicht mehr um die Frage handeln, ob die Lehrerbildung an Fachhochschulen stattfinden kann sondern vielmehr darum, welchen Beitrag Fachhochschulen im Reformprozess der Lehrerbildung leisten können. Diese Frage stellt sich vor allem aus den Eckpunkten des Reformbedarfs der Lehrerbildung. Undeutliche Berufsbezüge des Lehrerstudiums, Verselbständigung der praktischen Ausbildung (Schulpraktik) ohne wissenschaftliche Fundierung oder die fehlenden konzeptionellen Bezüge zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung, um nur einige Mängel zu nennen, die die Notwendigkeit der Beteiligung von Fachhochschulen an der Lehrerbildung verdeutlichen. Es geht nicht primär um eine weitgehende Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen, sondern um die adäquate Nutzung der Ressourcen der unterschiedlichen Hochschularten. Reformprozesse sollten die vorhandenen Kapazitäten ziel- und aufgabenorientiert nutzen. Fachhochschulen profilieren sich hierbei vor allem

durch ihre Nähe zu beruflichen Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben einer modernen Gesellschaft.¹⁸

Eine Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen stellt eine denkbare Lösung in der Reform der Lehrerbildung dar. Für kooperative Lehramtsstudiengänge kann es unterschiedliche Modelle geben. Die konkrete Ausgestaltung richtet sich letztendlich nach den Profilen der beteiligten Hochschulen und den Bedürfnissen des Studiengangs bzw. der Fachrichtung. Empfohlen werden insbesondere für die berufliche Lehrerbildung kooperative Studiengänge, für die Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen verantwortlich sind. Erfahrungen in solchen Kooperationsmodellen wurden bisher an einigen Standorten in Deutschland in unterschiedlichen Schultypen gemacht. Auffallend hierbei ist allerdings, dass die Schwerpunkte im Bereich der beruflichen Schulen, im Pflege-/Gesundheitsbereich und vereinzelt im Vorschul-/Elementarbereich liegen.

Praktizierte Beispiele für Kooperationen in der beruflichen Lehrerbildung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, die durch Impulsreferate in der Arbeitsgruppe vorgestellt und konstruktiv diskutiert wurden, sind das Münsteraner Kooperationsmodell zum gestuften Lehramt an Berufskollegs, die kooperative Gewerbelehrausbildung zwischen der Fachhochschule Offenburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg auf Basis eines konsekutiv angelegten Bachelor-/Master-Studienprogramms, das Kooperationsmodell zur konsekutiven Bachelor-Master-Lehrerbildung in den Pflege- und Gesundheitsberufen der Evangelischen Fachhochschule Hannover im Verbund von Praxiseinrichtungen, Fachhochschule und Universität sowie der kooperative Studiengang zur Lehrerbildung für die Schulen des Gesundheitswesens der Universität Kassel und der Fachhochschule Fulda. Als weiteres Modell Vorschul-/Elementarbereich, welches das Ziel einer gemeinsamen Ausbildung von GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen verfolgt, wurde der Bachelor-Studiengang der Alice-Salomon-Fachhochschule vorgestellt.

¹⁸Vgl. Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK (2003): Empfehlungen zur Lehrerbildung.

Damit Reformziele wie beispielsweise Polyvalenz von Qualifizierungen, fachwissenschaftliche Fundierung in der beruflichen Fachrichtung oder die Stärkung und Verzahnung der Theorie-Praxis-Bezüge gerade in der beruflichen Lehrerbildung erreicht werden können spielt die gestufte Studienstruktur (Bachelor-Master-Modell) eine erhebliche Rolle. Zum einen werden AbsolventInnen von pädagogischen und fachwissenschaftlichen berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengängen vertikale Anschlussmöglichkeiten geboten, zum anderen sind dadurch Strukturen in der Lehrerbildung für berufliche Schulen multidisziplinär aufgebaut. Es wird das fachwissenschaftliche Studium mit einem berufspädagogischen und einem fachdidaktischen Studium verbunden. Die gestufte Studiengangsstruktur erleichtert zudem durch die Berufsqualifizierung nach Erreichen des Bachelor-Abschlusses und durch die Modularisierung eine polyvalente Ausrichtung der Ausbildung für den Lehrerberuf, sowie sie variable Zu- und Abgänge für den Studierenden eröffnet.

In der Diskussion über die zukünftige adäquate Lehrerbildung wurden gestufte kooperative Studiengänge zwischen Universitäten und Fachhochschulen, vor allem in der beruflichen Lehrerbildung als Erfolgsmodell gesehen. Für notwendig und wichtig erachtet wurde aber auch, dass aus der Kooperation eine Win-Win-Situation für beide Partner entsteht. Nur wenn die spezifischen Potenziale und Ressourcen der Hochschultypen, gerade im Unterschied zu Forschung und Lehre optimal genutzt und ausgeschöpft werden, dann könnten sich Kooperationsmodelle für Studierende als vorteilhaft erweisen. Nachfolgende Ergebnisse sollen dieses verdeutlichen:

- Durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Lernorte lernen Studierende damit auch verschiedene Lernkulturen und Lernzugänge kennen. Optimalerweise begünstigt ein solcher Lernortverbund ein hohes Ausmaß an Theorie-Praxis-Transfer und befähigt die Studierenden, mit unterschiedlichen Lernkulturen umzugehen bzw. aus diesen zu lernen.
- Durch die didaktische und methodische Kompetenzvermittlung und die ersten Schulpraktika schon im Bachelor-Studiengang an der Fachhochschule, haben Studierende die Möglichkeit ihre Neigung und Eignung als LehrerIn an einer beruflichen Schule zu ü-

berprüfen. Die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Studierenden werden dadurch optimal berücksichtigt. Der berufsqualifizierende Bachelor-Abschluss ermöglicht uneingeschränkte Karrieren in der Fachrichtung und gleichzeitig wird bei entsprechender Eignung die weiterführende Möglichkeit für einen zusätzlichen Lehramtsabschluss eröffnet. Zudem bietet die erste didaktisch-methodische Zusatzkompetenz Studierenden den Zugang zu Karrieren in der Aus- und Weiterbildung außerhalb des Schulbereiches. Entschieden sich der Studierende dann für den aufbauenden Master-Studiengang erfolgt zusätzlich zum ersterworbenen Berufsabschluss die dezidierte Hinführung zum beruflichen Lehramt. Nach dem aufbauenden zweiten universitären Abschluss erhält der Studierende zusätzlich zur fundierten beruflichen Qualifikation die Qualifikation für das Lehramt. Die Vorteile durch diese Qualifikation liegen hierbei in der Verbindung und paritätischen Verteilung von Fachwissenschaft, Berufspädagogik und Erziehungswissenschaft.

- Vorteile die sich durch diese Stufung ergeben, liegen natürlich auch in der optimalen Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, der Möglichkeit als Absolvent zwischen den Berufsfeldern Praxis und Schule zu Wechseln und der Vorzüge von unterschiedlichen Berufsprofilen im Lehrerberuf.

Die dargestellten Möglichkeiten und Vorteile für Studierende lassen sich in kooperativen Lehramtsstudiengängen nur umsetzen, wenn im Reformprozess grundlegende Strukturprobleme gelöst werden. Hier ist insbesondere die Gleichstellung von Bachelor-Abschlüssen zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu nennen. Um eine Lebensphasen bezogene Ausbildung im Lehramtsstudium zu ermöglichen und den derzeit notwendigen Variantenreichtum (Ein- und Zweifach-Lehrer) zu erhalten müssen Universitäten und Fachhochschulen bildungspolitisch aufeinander zugehen.

Zur Realisierung der Reformvorhaben in der Lehrerbildung sollten Fachhochschulen und Universitäten gemeinsame grundständige Konzepte und ineinander greifende Curricula für die Studiengänge entwickeln und die Umsetzung durch kooperierende Zentren für Lehrerbildung gestalten. Da-

durch können die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften erfüllt werden.

Für eine erfolgreiche Fortsetzung des Reformprozesses ist es auch notwendig, Kompetenzförderung und Lernbegleitung als hochschuldidaktisches Konzept zu verankern. Erfahren Studierende die neue Form des selbst gesteuerten Lernens in ihrem Studium, hat dieses entscheidende Auswirkungen auf das spätere Lehrerselbstverständnis. Unter der Zielvorstellung, dass die MasterabsolventInnen später ihre Lehrerrolle eher als Lernbegleiter denn als Fach-Vermittler auslegen, ist es wichtig, sie im Studium selbst erfahren zu lassen, was Kompetenzförderung und Lernbegleitung bedeuten.¹⁹

Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und Fachhochschulen in der Lehrerbildung stellen eine Entwicklungsaufgabe dar, für die verlässliche bildungspolitische Rahmenbedingungen und zusätzliche Mittel zur Etablierung von neuen Strukturen, Lern- und Lehrverfahren benötigt werden.

Zukünftig sollte es keiner Diskussion mehr bedürfen, wo in der Hochschullandschaft die Lehrerbildung stattfindet. Reformorientierte Kräfte, wie die kreativen und positiven Kooperationsbeispiele in der beruflichen Lehrerbildung zeigen, sollten der erste Schritt sein um Systemgrenzen zu überwinden.

¹⁹Vgl. Oelke, U.: Lehrkräftequalifizierung in Pflege- und Gesundheitsberufen der EFH Hannover, Vortrag Tagung HRK 23.01.06.

4.7. Lehramt für berufsbildende Schulen

Doris Herrmann, AQAS e.V.

Impulsreferate

- Dr. Uwe Fasshauer, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Hermann Merz, Fakultät für Elektrotechnik, Hochschule Mannheim
- Prof. Dr. Thomas Bals, Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden

Moderation

- Doris Herrmann, Stellvertretende Geschäftsführerin AQAS e.V.

Die Ausbildung von Berufsschullehrern an Hochschulen ist durch mehrere Aspekte gekennzeichnet, die derzeit die Diskussion bestimmen:

1. Es gibt zu wenig Berufsschullehrer, so dass Politik und Hochschulen gefordert sind, Maßnahmen zu entwickeln, die eine möglichst schnelle Entlastung der Situation versprechen.
2. Einige Bundesländer haben sich entschieden, kooperative Modelle in der Lehrerbildung zu fördern, die dadurch gekennzeichnet sind, dass Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten gemeinsam ein Studienprogramm anbieten.
3. Die Bachelor-/Master-Struktur, die für viele Studiengänge an den Hochschulen inzwischen eingeführt wurde, muss auf das Lehramt für die berufliche Bildung übertragen werden.
4. Die ausbildenden Einrichtungen müssen damit umgehen, dass die Bildungsbiographien der Studierenden, u. a. auch durch die bewusste Förderung von Quereinsteigern, heterogen sind.

Die Arbeitsgruppe 7 hat sich innerhalb der Vielfalt der verschiedenen Ausbildungsgänge schwerpunktmäßig mit dem Kooperationsmodell in Baden-Württemberg beschäftigt. Die drei Referenten haben zwei umgesetzte und ein im Entstehen begriffenes Modellvorhaben zur beruflichen Lehrerbildung vorgestellt. Statt einer Reise nach Quedlinburg wurde eine Reise nach Baden und Württemberg unternommen, dazu eine kurze Exkursion nach Dresden.

Zwei der Referenten haben beispielhaft dargestellt, dass das kooperative Modell der Berufsschullehrerausbildung zwischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg erfolgreich läuft. Die Beispiele beziehen sich auf die Hochschule Mannheim und die Pädagogische Hochschule Heidelberg sowie auf die PH Schwäbisch-Gmünd und die HTW Aalen (FH). Innerhalb dieser kooperativen Strukturen ist es gelungen, die hochschulübergreifende und auch standortübergreifende Zusammenarbeit aufzubauen. Die Fachhochschulen übernehmen in den vorgestellten Beispielen die fachlich-ingenieurwissenschaftliche Ausbildung, die Pädagogische Hochschule verantwortet stärker die bildungswissenschaftlichen Anteile, wobei das Angebot der Fachdidaktik je nach Modell unterschiedlich gestaltet sein kann (Entwicklung von gemeinsamen Modulen oder Aufteilung der Verantwortung für die Fachdidaktik). Für die Studierenden ist dieses kooperative Modell mit dem Vorteil verbunden, dass den Studierenden der Zugang zum Lehramtsstudium Sek. II und damit zum höheren Dienst auch mit Fachhochschulreife ermöglicht wird.

Anhand der beiden Beispiele aus Baden-Württemberg lässt sich konstatieren, dass im Rahmen der gestuften Studiengangsstruktur (7. Sem. Bachelor, 3 Sem. Master) ein hochschulübergreifendes Angebot leichter zu realisieren ist, weil die Modularisierung neue Möglichkeiten bietet. Erforderlich erscheint es jedoch, in der Konzeptionsphase darauf zu achten, dass eine Vernetzung der Angebote der Fachhochschulen und der pädagogischen Hochschulen erfolgt und die Ausbildungen nicht additiv nebeneinander bestehen. Zudem ist es in einem kooperativen Modell erforderlich, dass die Zuständigkeiten klar geregelt sind, u. a. auch die Frage, welche Institution die Schulpraktika betreut.

Aus den Beiträgen der Referenten wurde deutlich, dass eine ganze Reihe von Problemen auf der operativen Ebene bestehen:

- Partnerwahl: Das erste Problem besteht darin, einen Kooperationspartner für ein hochschulübergreifendes Angebot zu finden.
- Institutionelle Erfahrung: Die Kooperationspartner haben unterschiedliche Stärken, die genutzt werden und Erfahrungen, die angeglichen werden müssen. So haben z.B. FHs industrielle Kontakte, die Pädagogischen Hochschulen traditionell aber nicht.

Manche Organisationen nutzen Qualitätssicherungsinstrumente schon seit längerem, für andere ist dies Neuland.

- Curriculaire Abstimmung: Einige Hochschulen haben die gestuften Studiengänge schon eingeführt, andere nicht, so dass die Modulkonzeption, besonders für die Module zur Didaktik der beruflichen Fachrichtungen, mühsam sein kann. Die Gestaltung des Übergangs in den Master kann sich als Schwierigkeit erweisen.
- Kompromissfähigkeit: Es fällt im Projekt nicht immer leicht, die notwendigen Vereinbarungen zu treffen.

Den Problemen auf der einen Seite steht den Referenten zufolge eine hohe Akzeptanz des Modells durch Studierende, Lehrende und die Rektorate gegenüber.

Am Beispiel eines Vortrags über die Lehrerbildung in Pflege- und Gesundheitsberufen an der TU Dresden wurde deutlich, dass es trotz einer langen Tradition in der beruflichen Lehrerbildung, ein Problem darstellen kann, den Anwendungsbezug an einer Universität herzustellen. Die Hochschule hat versucht, die Lehrerbildung im Bereich Medizin/Pflegewissenschaften aufzubauen, aber die Kooperation der Fakultäten erwies sich als schwierig. Aufgrund vielfältiger Probleme hat man sich entschlossen, den Schritt der Einführung der gestuften Studiengänge in der Berufsschullehrerausbildung vorerst nicht zu gehen.

Die vorgestellten Beispiele für eine hochschulartenübergreifende Lehrerbildung in Baden-Württemberg stehen erst am Anfang des Prozesses. Aus Sicht der Referenten müssen die Kooperationen auch in Zukunft weiter ausgestaltet werden. Zur Erhöhung der Akzeptanz des Modells auf der einen Seite und zur ständigen Optimierung des Ansatzes ist es erforderlich, die Ausbildungsergebnisse einer systematischen Evaluation zu unterziehen, um Verbesserungspotentiale zu erkennen.

Zum *Aufbau eines kooperativen Projekts*, wie es in Baden-Württemberg durchgeführt wird, müssen die zentralen Akteure eine Reihe von Punkten vorab beachten:

- Die Vorbereitung einer solchen Kooperation benötigt einen Zeitraum von ca. einem Jahr.

- Es ist dringend zu empfehlen, dass die Hochschulleitungen an den Vorbereitungen von Anfang an beteiligt werden, damit die Fachvertreter Rückhalt haben, sollte es erforderlich sein, neue Strukturen zu schaffen. So können beispielsweise Stellenumschichtungen erforderlich werden.
- Die Einrichtung eines Beirats unter Beteiligung der ansässigen Industrie und der berufsbildenden Schulen kann für den Prozess förderlich sein.
- Die Kooperation zwischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten setzt nicht nur eine gewisse räumliche Nähe voraus, sondern auch ein Vertrauensverhältnis in die Qualität der Ausbildung der Partnerinstitution. Daher ist es erforderlich, sich frühzeitig über die Angebote der anderen Hochschulen in der Region zu informieren.
- Es wurde aus den Beiträgen der Referenten auch deutlich, dass eine Schlüsselqualifikation, die normalerweise von den Studierenden gefordert wird, nämlich die Teamfähigkeit, alle Beteiligten im Prozess beweisen müssen.

In den Diskussionen der AG 7 über die *politische Perspektive* der Ausbildung von Berufsschullehrern wurde deutlich, dass die staatliche Einflussnahme, die oftmals kritisch betrachtet wird, im Sinne einer staatlichen Verantwortung für das Schulwesen aber bedeutet: Der Staat muss sicherstellen, dass eine sachgerechte Unterrichtsversorgung unter allen Umständen Platz greift. Was aus den Berichten der Referenten aus Baden-Württemberg geschlossen werden kann, ist, dass das Land die Instrumente des Bologna-Prozesses nutzt, um eine stabile Unterrichtsversorgung zu sichern, auch wenn man prinzipiell die traditionelle Staatsprüfung favorisiert. Offensichtlich geht es auch nicht darum eine Art berufspädagogisches „Behelfsheim“ zu errichten, das bei besseren Zeiten wieder abzurechen ist, vielmehr wird in der Kooperation von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen eine stabile Kooperation aufgebaut.

Bislang besteht bundesweit das Problem, dass in den gewerblich-technischen Fachrichtungen die Universitäten die quantitativen Ziele der Lehramtsausbildung für die beruflichen Schulen weithin verfehlen: Die Aus-

bildung erfolgt auf hohem Niveau mit hoher Qualität, produziert aber kaum noch Absolventen. Offensichtlich ist es in Baden-Württemberg gelungen, Fachhochschule und Pädagogische Hochschule wie das Thema Lehramt an beruflichen Schulen/Sekundarstufe II zu mobilisieren, um letztlich die Unterrichtsversorgung in der Fläche zu gewährleisten. Beide Hochschultypen haben ihre spezifischen Stärken eher in ihrer Nähe zur Praxis, in ihrer Kooperationsbereitschaft gegenüber der ausbildenden Wirtschaft und ihrer regionalen Einbindung.

Der Bericht von der TU Dresden wies auf spezifische Strukturprobleme des Gesundheitswesens hin, die keine spezifischen Probleme der Lehramtsausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses darstellen.

Fazit:

Es gilt auch für die Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen, die Instrumente des Bologna-Prozesses produktiv zu nutzen, nicht dogmatisch, nicht als Selbstzweck, sondern um die Probleme in diesem wichtigen Lehramtsbereich wirksam zu lösen.

4.8. Lernen, Beurteilen und Prüfen

Maren Ebert, Freie Universität Berlin

Impulsreferate

- Dr. Peter Wex, Freie Universität Berlin
- Prof. Dr. Renate Girmes, Universität Magdeburg

Moderation

- Jan Rathjen, Referatsleiter Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz

Die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses fordert eine weit- aus stärkere Orientierung der Studiengänge auf die Kompetenzen, die die Absolventen erlangen sollen, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Ziele und Standards für die Lehrerbildung leisten einen wichtigen Beitrag hierzu. Allerdings ist noch nicht abschließend geklärt, wie die entsprechenden Kompetenzen systematisch erworben und überprüft werden können. Besonders in der Lehrerbildung ist diese Frage von großer Bedeutung, da die Lehr- und Beurteilungskompetenz den Studierenden nicht nur in der Theorie beigebracht, sondern für diese auch in ihrer eigenen Hochschulausbildung sichtbar werden sollte.

1. Errungenschaften im Rahmen der Studienreform

Die Überlegungen, welche Kompetenzen auf welchem Ausbildungsniveau erworben werden sollten, stellen einen wichtigen Schritt der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses dar. Qualifikationsrahmen und Standards sind eine große Hilfe bei der Umstellung der Lehre auf kompetenzorientierte Wissens- und Methodenvermittlung. Vor dem Hintergrund der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes sind Kompetenzdefinitionen unabdingbar, um die in den beteiligten Hochschulsystemen absolvierten Leistungen vergleichbar zu machen.

Die Frage der Definition von Qualifikationszielen und Kompetenzen hat bewirkt, dass nun europaweit überfällige Diskussionen geführt wurden und werden, die in dieser Form und Intensität in der Vergangenheit zwischen Hochschulen, Bundesländern und europäischen Staaten nicht

stattgefunden haben. Der damit angestoßene Lernprozess mit Blick auf kompetenzorientiertes Lernen und Lehren ist ein produktiver, konstruktiver und auch innovativer Prozess. Besonders in der Lehrerbildung fehlten in der Vergangenheit häufig klare Ziele bzw. hat der Qualifikationsbedarf der Lehramtsstudierenden einen zu geringen Einfluss auf die Lehrinhalte gehabt, insbesondere in den Fach- und den Bildungswissenschaften.

2. Offene Fragen und problematische Aspekte

Der Prozess der Kompetenzdefinitionen braucht seine Zeit, so dass in der derzeitigen Übergangsphase vom traditionellen zum neuen System die Kompetenzdefinition oft noch schwierig und teilweise beliebig erscheinen kann. Fraglich ist zudem, wie spezifisch Standards sein müssen, um klare Orientierungen und Kriterien zu liefern und gleichzeitig genügend Handlungsspielraum zu belassen. Die zum Teil festzustellende begriffliche Schwäche der Kompetenzkriterien in den Kompetenzkatalogen ist problematisch für die spätere Feststellung von erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen.

Als problematisch wurden auch Module eingestuft, die sowohl für Lehramtsstudierende als auch für Nicht-Lehramtsstudierende angeboten werden (Module in so genannten polyvalenten Studiengängen). Da die Dozenten den Lehramtsstudierenden neben der betreffenden Fachwissenschaft auch Methodik und Herangehensweisen für den späteren Lehrerberuf vermitteln sollen, müssen sie auch einen Bezug zu ebendiesem herstellen können. Dies scheint in polyvalenten Modulen nicht möglich, weshalb diese im Prinzip in zwei Varianten angeboten werden sollten (Lehramt und Nicht-Lehramt). Dies dürfte jedoch an vielen Hochschulen ein kapazitäres Problem darstellen.

Zumindest fraglich ist außerdem, ob die Lehrenden und damit Prüfenden die den Studierenden zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen jeweils selbst besitzen. Verfügen sie beispielsweise über diejenigen Schlüsselqualifikationen, die die Studierenden im Studium erwerben sollen? Sind sie methodisch so versiert, dass sich die Studierenden an ihrem Vorbild orientieren können? Der Einsatz neuer Methoden und kompetenzorientierter Lehre fordert auch von den Lehrenden ein gesteigertes Veränderungsbewusstsein und eine erhöhte Bereitschaft zur Weiterqualifizie-

rung. Eine offene Frage bleibt weiterhin, wer die entsprechenden Kompetenzen der Lehrenden überprüft.

Hinsichtlich der Überprüfung der von den Studierenden erworbenen Kompetenzen wurde festgestellt, dass in der Prüfungssituation in der Regel nur das ‚Sonntagshandeln‘ überprüft werden kann, nicht jedoch das Handeln in realen Situationen, wie sie im späteren Lehrerberuf auftreten werden. Dies könnte durch einen höheren Anteil praktischer Einheiten im Studium geändert werden, die es den Studierenden ermöglichen würden, die in den theoretischen Einheiten erlernten Methoden anzuwenden und zu reflektieren. Zugleich würde es eine solche verstärkt praxisnahe Ausbildung den Lehrenden erlauben, sich anstatt einer Momentaufnahme ein genaueres Bild von der Leistungsfähigkeit der Studierenden zu verschaffen. Allerdings führt ein solchermaßen aufgebautes Studium auch zu einem erhöhten Betreuungsaufwand, der kapazitär ermöglicht werden müsste. Hier liegt ein Forschungs- und Entwicklungsbedarf, aber die Aufgabe erscheint nicht unlösbar.

Erfahrungsgemäß wohnt allen Prüfungen jedoch ein gewisses Maß an Subjektivität und Notenzufälligkeit inne, das sich trotz der Festlegung von Kriterien und Standards nicht gänzlich vermeiden lassen wird. Eine (umstrittene) Möglichkeit, dies einzuschränken, läge darin, nur noch zwischen ‚bestanden‘ und ‚nicht bestanden‘ zu unterscheiden. Vorgeschlagen wurde auch, zumindest keine Zehntelnoten mehr zu vergeben, sondern in ganzen Notenschritten zu benoten – dies würde auch die europäische Vergleichbarkeit von Studienleistungen vereinfachen.

3. Empfehlungen

Die Arbeitsgruppe ‚Lernen, Beurteilen, Prüfen‘ empfiehlt Hochschulen, die mitten in der Umsetzung des Reformprozesses stecken, sowie Hochschulen, die die Realisierung des Reformprozesses noch vor sich haben, sich auf diesen teils schwierigen Lernprozess einzulassen und ihm die nötige Zeit zu geben. Die hochschulinternen wie auch hochschulübergreifenden Diskussionen lohnen sich in jeder Hinsicht und geben überfällige Reformimpulse, von denen Studierende und Lehrende in Zukunft sehr profitieren werden. Die Hochschulleitungen werden dazu aufgefordert, kompetenzorientiertes Denken aktiv zu fordern und zu fördern.

Grundsätzlich notwendig ist ein Perspektivwechsel an den Hochschulen, der auch zu einem Methodenausbau gerade im Bereich der Lehrerbildung führt: Die Studierenden sollten weitaus stärker als bisher praktiziert aktiv eingebunden werden, anstatt lediglich theoretisches Wissen zu rezipieren. Dies bedeutet auch, dass von Seiten der Hochschulleitungen Unterstützung für neue Methoden bzw. für eine größere Methodenvielfalt angeboten wird und die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt werden.

Aufgabe der Politik ist es insbesondere, bald in einem partnerschaftlichen Prozess mit den Hochschulen und den Fachdisziplinen Standards oder Ziele der Lehrerbildung in den ausstehenden Bereichen der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik zu entwickeln. Sie müssen umfassend, aber auch handhabbar sein, Orientierung liefern, aber auch Spezialisierungen und unterschiedliche Wege und Profile zulassen. Weiterhin wird die Politik aufgefordert, vor dem Hintergrund der genannten Ziele Ressourcen für eine verbesserte Lehre und für Forschung und Entwicklung bereitzustellen.

5. Teilnehmerverzeichnis

Teilnehmer der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“, 23./24. Januar 2006, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften:

a Campo OstD Arnold, Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU)
Ackermann Prof. Dr. Heike, Philipps-Universität Marburg
Albers Prof. Dr. Hans-Jürgen, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Appel Prof. Dr. Joachim, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arning Friedhelm, Universität Bremen
Arnold Prof. Dr. Eva, Universität Hamburg
Asmus-Hersener Uta, Thüringer Kultusministerium
Baden Thomas, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
Bals Prof. Dr. Thomas, Technische Universität Dresden
Barz Dr. Andreas, Universität Heidelberg
Baßler Dr. Harald, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
Baumgardt Iris, Universität Oldenburg
Bausch Prof. Dr. Karl-Richard, Ruhr-Universität Bochum
Beer Christina, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Beichel Priv.-Doz. Dr. habil. Johann, Landeslehrerprüfungsamt Baden-Württemberg
Bendig Burkhard, Technische Universität Darmstadt
Berger-Senn OstR Maria, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden Württemberg
Bergheim Dipl.-Biol. Andreas, Universität Bielefeld
Berntzen Dr. Detlef, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Bieber Dr. Sabina, Universität Potsdam
Bienefeld Dipl.-Psych. Stefan, Hochschulrektorenkonferenz
Bobillon Dr. Jean-Marc, Französische Botschaft
Boehme Dr. Andreas, Freie Universität Berlin
Boekhoff Inga, Universität Hildesheim

Boettner Prof. Dr. sc. pol. Johannes, Fachhochschule Neubrandenburg
Böhm Dipl. -Psych. Dorothea, European Career Coaching
Bosbach Eva (Chválová), Hochschulrektorenkonferenz
Bosse Dr. Wolfgang, Min. für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Baden-Württemberg
Bovermann Prof. Dr. Rainer, Landtag Nordrhein-Westfalen
Bräuer Dozent Dr. habil. Manfred, Humboldt-Universität zu Berlin
Büchter OstR Marita, Fachhochschule Münster
Bünning Dr. Frank, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Burckhart Prof. Dr. Holger, Universität zu Köln
Büschel Wilhelm, Niedersächsisches Kultusministerium
Cihlars Doris, Universität Passau
Clausen Prof. Dr. Bernd, HMT Rostock
Dahlenburg Prof. Dr. Lutz, Universität Erlangen-Nürnberg
Dahme PD Dr. habil. Christian, Humboldt-Universität zu Berlin
Daschner Peter, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Dieterich-Schöpf Juliane, Universität Kassel
Dorenburg Christiane, Freie Universität Berlin
Duvivier Adeline, Universität Mainz
Ebert Maren, Freie Universität Berlin
Ehnert Dr. Gudrun, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Ellwanger Prof. Dr. Karen, Universität Oldenburg
Emmerich Ellen, Ludwig-Maximilians-Universität München
Engling Virna, Universität Hannover
Erdsiek-Rave Uta, Kultusministerkonferenz KMK
Faßhauer Dr. Uwe, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Faust Prof. Dr. Gabriele, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Feiste Prof. Dr. Uwe, LISA Lehrprüfungsamt
Fischer Prof. Dr. Holger, Universität Hamburg
Foerster Frank, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Franz Dr. Heike, Universität Dortmund
Freisel OstD Prof. Dr. Ludwig, Universität Oldenburg
Friedrich Prof. Dr. Wolfgang-Uwe, Universität Hildesheim
Funk Tobias, Kultusministerkonferenz KMK
Fürst Dipl.-Päd. Alexandra, Technische Universität Braunschweig
Gaehtgens (Ebel-Gabriel) Dr. Christiane,
Hochschulrektorenkonferenz

Gehrmann Helga, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Gering Karen, Universität Oldenburg
Gerstberger Günter, Robert Bosch Stiftung GmbH
Girmes Prof. Dr. Renate, Universität Magdeburg
Glage Prof. Lieselotte, Universität Hannover
Glandorf Merle, Universität Hannover
Glasl Ministerialrat Alfred, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Glögger Dr. Karl, Technische Universität München
Gold Prof. Dr. Andreas, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Gomez-Tutor Dr. Claudia, Technische Universität Kaiserslautern
Gramlich Prof. Helga, Evangelische Fachhochschule Freiburg
Grebe Markus, Universität des Saarlandes
Greim Diana, GEW Berlin
Greisler Ministerialdirigent Peter, Bundesministerium für Bildung und Forschung
Grewe Prof. Dr. Henny Annette, Fachhochschule Fulda
Grewing Ben, Verband Bildung und Erziehung VBE
Griese Dr. Christiane, Technische Universität Berlin
Gröschner Alexander, FSU Jena
Grunert Mathias, Ruhr-Universität Bochum
Grunschel Birgit, Universität Münster
Grützmacher Judith, Hochschul Informations System GmbH HIS
Habel Edna, AQAS e. V. Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen
Hackbarth Gabriele RD'n, Niedersächsisches Kultusministerium
Hänke-Portscheller OStR Dr. Michaela, Kulturwissenschaftliches Institut Essen
Harlitzius-Klück Prof. Dr. Ellen, Universität Osnabrück
Hartwig Christin, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Haschke Dr. Heidi, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
Heck-Ermer Andrea, Amt für Lehrerbildung Frankfurt/Main
Heinemann Dr. Ulrich, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Heinrich Dipl.-Päd. Susen, Staatl. Studienseminar für Grund- und Hauptschul Rheinland-Pfalz
Heinrich Franz-Josef, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz
Heintz Berit, Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
Hennecke Birgit, Hochschulrektorenkonferenz
Henninger Univ.-Prof. Dr. Michael, Pädagogische Hochschule Weingarten
Henschen Oberschulrat Walter, Senator für Bildung und Wissenschaft
Hermes Prof. Dr. Liesel, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Herrmann Doris, AQAS
Heubner Dr. Holger, Freie Universität Berlin
Hilligus Dr. phil. Annegret, Universität Paderborn
Hinzmann Carolin, Universität Potsdam
Höck Reiner, Ruhr-Universität Bochum
Hoehmann Klaus, Amt für Lehrerbildung Kassel
Holland-Pinter Regierungs-Oberrätin Heidi, Philipps-Universität Marburg
Holldack Katja, Humboldt-Universität zu Berlin
Huber Prof. Dr. Wilfried, TU München
Hülßenbeck Annette , Universität Osnabrück
Hundstock Maik , Universität Oldenburg
Hurm Prof. Dr. Gerd, Universität Trier
Huschke Prof. Dr. phil. habil. Wolfram, Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar
Iburg Roswitha, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
In der Smitten Susanne, WWU Münster
Iven Josef Stv. Dir., Integrierte Gesamtschule Kastellaun
Jacke Dr. Norbert, Universität Bielefeld
Jagdfeld-Hölzl Frauke ,
Jahn Dr. Heidrun, BMA Consultingagentur, Akkreditierungskommission der AHPGS
Jahreis Dr. Dirk, Universität Göttingen
Janisch Prof. Dr. Rainer, Fachhochschule Brandenburg
Jank Prof. Dr. Birgit, Universität Potsdam
Jaritz Lisa, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau

Jasper Judith, ACQUIN Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut e. V.
John Dr. Ernst G., Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen
Jorzik Bettina, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Justing Prof. Dr. Petra, Universität Duisburg-Essen
Jungwirth Martin, Hochschule Vechta
Justus Dr. Monika, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Kaap Dr. Sylvia, Universität Leipzig
Kaiser Prof. Dr. Hermann, Universität Hamburg
Kasten Ulla, Thüringer Kultusministerium
Katzer Alexander, fzs freier Zusammenschluss von studentInnenschaften
Kayser Jörg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Kellermann Gerd, Witten/Annen Institut für Waldorf-Pädagogik
Kerkhoff Prof. Dr. Engelbert, Hochschule Niederrhein
Kettschau Prof. Dr. Irmhild, Fachhochschule Münster
Klausmann Elvira, AHPG – Akkreditierungsagentur
Klein Prof. Dr. Hans Peter, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Kleinwächter Dr. Claudia, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Kligge Günther, Staatl. Prüfungsamt für Lehrämter Köln
Klinkert Prof. Dr. Thomas, Universität Mannheim
Klippel Prof. Dr. Friederike, Ludwig-Maximilians-Universität München
Klomfass Sabine, Universität Kassel
Klos OStR i.H. Wolfgang, Technische Universität Darmstadt
Kluxen-Pyta Dr. Donata, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Kneuper Dipl.-Päd. Daniel, Universität Bielefeld
Koch Dr. Susanne, Universität Göttingen
Köhler Dipl.-Ing. Axel, Technische Universität Berlin
Köhler Gerd, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Kohring Dr. Andreas, Humboldt-Universität zu Berlin
Köpke Marco, Universität Kiel
Körner Wolfgang, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
Kratzer Dr. Andreas, TU München

Kremer Prof. Dr. Joachim, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Kröger Sabine, Universität Flensburg
Krüger Marcel, fzs freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
Krüger Anja, fzs freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
Krüger MinRat Michael, Hessisches Kultusministerium
Künnemann Dipl.-Sozw. Barbara, Universität Passau
Kunze Prof. Dr. Ingrid, Universität Osnabrück
Kurz Anja, Universität Potsdam
Labahn Dr. Bettina, Staatliches Studienseminar Neuruppin/ Universität Paderborn
Lähneman Dr. Martin, Universität Hannover
Leger AR' Birgit, Deutsche Sporthochschule Köln
Lein Gerhard, SPD-Fraktion in der Hamburgischen Bürgerschaft
Lemmermöhle Prof. Dr. Doris, Georg-August-Universität Göttingen
Lieber Prof. Dr. Winfried, Hochschule Offenburg
Lietzmann Prof. Dr. Hans J., Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal
Link Dr. Jörn-W, Universität Potsdam
Lin-Klitzing Susanne, Deutscher Philologenverband
Lohwaßer Dr. Roswitha, Universität Potsdam
Lorenz Markus, Universität Leipzig
Lütgert Prof. Dr. Will, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Luther Dr. Gaby, Universität Erfurt
Lütkebohmert Prof. Dr. Werner, Universität Ulm
Maack Prof. Dr. phil. Annegret, Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal
Mai Dr. Andreas, Bauhaus-Universität Weimar
Martin Michael Studienassessor, Doktorand, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin
Mateus Christiane, Ludwig-Maximilians-Universität München
Maurer Frank, Universität Konstanz
Mayenberger Prof. Franz, Hochschule Ravensburg-Weingarten
Mehnert Helmut, Technische Universität Berlin
Meier Ltd. MrDr. Wolfgang, Thüringer Kultusministerium
Merz Prof. Dr. Hermann, Hochschule Mannheim
Meyer-Guckel Dr. Volker, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Meyn Prof. Dr. Jan-Peter, Universität Erlangen-Nürnberg
Michauk Elke, fzs freier zusammenschluss von studentInnenschaften
Mieth Dipl.-Päd. Cindy, Universität Hildesheim
Mittag Prof. Dr. Waldemar, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Mock-Mailahn Dipl.-Paed. Christa, Universität zu Köln
Möhle Dipl.-Pol. Volker, Universität Bielefeld
Möhring Dr. Gunnar, Staatl. Seminar für Lehrämter Magdeburg
Möller Antje, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Montforts Prof. Dr. Franz-Peter, Universität Bremen
Morgner Marco, Universität Leipzig
Müller Dr. Bodo, Universität Bielefeld
Muschol Franz, Ludwig-Maximilians-Universität München
Nakamura Dr. Yoshiro, Universität Osnabrück
Obstoj Dr. Angelika, Universität Hildesheim
Prof. Dr. phil. Uta Oelke, Evangelische Fachhochschule Hannover
Oetker Dr. rer. pol. Arend, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Otto Erik, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Technik NRW
Pabst Aart, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Panknin Anita, Universität der Künste Berlin
Paschen Dr. Joachim, Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für
Bildung und Sport
Pitton Anja, Zentrum für Lehrerbildung
Prange Stefan, Justus-Liebig-Universität Gießen
Quasthoff Prof. Dr. Uta, Universität Dortmund
Ralle Prof. Dr. Bernd, Universität Dortmund
Rathjen Dipl.-Ing. Jan, Hochschulrektorenkonferenz
Reich Sabine, Kultusministerkonferenz KMK
Reich Dipl.-Pol. Romuin, UA Prüf
Reich Prof. Dr. Werner, Hochschule Offenburg
Reich Dr. Brigitte, Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung
und Kultur
Reinhold Prof. Dr. rer. nat. Peter, Universität Paderborn
Reisert Reiner, Hochschul Informations System GmbH
Reitmeier Barbara, Universität Regensburg
Rennen-Allhoff Prof. Dr. Beate, Fachhochschule Bielefeld
Reuke Hermann, Universität Hannover

Richter Dr. phil. Roland, Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen
Rieken Dr. Marion, Universität Vechta
Riemer Prof. Dr. Franz, Hochschule für Musik und Theater Hannover
Rimpo-Repp Dipl.-Min. Birgit, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Rinkens Prof. Dr. rer. nat. Hans-Dieter, Universität Paderborn
Rosenberg Dr. Sonja, Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen
Rosenberger Frank, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
Rosenthal Hans-Peter, Staatl. Prüfungsamt für 1. Staatsprüfungen Dortmund
Roth Michael, Universität Paderborn
Rudolph Dr. Margitta, Universität Hildesheim
Rühlemann-Heister Bärbel, Universität Hamburg
Ruppert Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut, Hochschulrektorenkonferenz
Ruschin Dr. Sylvia, Universität Dortmund
Sandt Dr. phil. Bettina, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Schanné Kurt, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
Scharenberg Prof. Dr. Sointu, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Schellack Antje, Universität Göttingen
Schieler Klaus, Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt
Schink Dr. Gertrud, Fachhochschule Karlsruhe - Hochschule für Technik
Schmeer Prof. Dr. Ernst, Universität Potsdam
Schmitter Dr. Jürgen, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW
Schnabel-Schule Prof. Dr. Helga, Universität Trier
Schneider Matthias, Universität Mannheim
Schneider Senatsdirektor Gerhard, Behörde für Wissenschaft und Gesundheit
Schneider Prof. Dr. phil. Matthias, Universität Greifswald
Schobel Kurt, Universität Hannover
Scholle Klaus, FU Berlin
Schraeder Harald, Hochschulrektorenkonferenz
Schreiber Prof. Dr. Waltraud, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Schubert Prof. Dr. Charlotte, Universität Leipzig
Schubert Berit, Technische Universität Dresden

Schubert Petra, Technische Universität Berlin
Schulze Dr. Norbert, Landesprüfungsamt für Lehrkräfte Brandenburg
Schulz-Sommer Dipl.-Päd. Karin, Universität Flensburg
Schümichen Dr. Elisabeth, Technische Universität Dresden
Schwark Prof. Dr. Wolfgang, Pädagogische Hochschule Freiburg
Seibert Dr. Norbert, Universität Passau
Seyfferth Dipl.-Päd. Petra, Fachhochschule Münster
Sielski Andreas, Universität Hannover
Sigel Dr. Richard, Ludwig-Maximilians-Universität München
Sliwka Prof. Dr. Anne, Universität Trier
Sonnewald Dr. Bernd, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Späte Dr. Katrin, WWU Münster
Speth Christine, Hochschulrektorenkonferenz
Stammwitz Wolfgang, Technische Universität Berlin
Stange Dr. Eva-Maria, LLSB der TU Dresden
Stangl Dr. Siegfried, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien
Steenblock Prof. Dr. Volker, Ruhr-Universität Bochum
Steinmann Marina, DAAD
Stöger Prof. Dr. Christine, Hochschule für Musik Köln
Stolz Christiane, Universität Hannover
Strack Elke, Staatl. Prüfungsamt Siegen
Strate Ulrike, Technische Universität Berlin
Streitenberger Dr. Erich, Zentrum für Lehrerbildung Universität Heidelberg
Teichmann Dr. Sabine, Universität Rostock
Tenorth Prof. Dr. Heinz-Elmar, Humboldt-Universität zu Berlin
Thierack Dr. Anke, Universität Dortmund
Thomann Walter, Bergische Universität Wuppertal
Thomas Dr. phil. habil. Philipp, Universität Tübingen
Thomé Prof. Dr. Horst, Universität Stuttgart
Thümler Ekkehard, Bertelsmann Stiftung
Tiedemann Dr. Holger, Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg
Tietz Prof. Dr. Manfred, Ruhr-Universität Bochum
Trampe-Brinkmann Thomas, Landtag Nordrhein-Westfalen
Tuszynski Hanna, ASTA Marburg

Urban Dr. Alexander, Heidehof Stiftung GmbH
van Lith Prof. Dr. Ulrich, Universität zu Köln
Väth Prof. Dr. Werner, Freie Universität Berlin
Vogt Jürgen, Thüringer Kultusministerium
Völker Dr. Monika, Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst
von Balluseck Prof. Dr. Hilde, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
von Trützschler Dr. Dagmar, Universität Koblenz-Landau
Vorspel Dr. Luzia, Ruhr-Universität Bochum
Vosseler Prof. Dr. Birgit, Hochschule Ravensburg-Weingarten
Walter Dr. Angela, Humboldt-Universität zu Berlin
Wasser Dr. Iring, ASIIN e. V.
Weber Regina, fzs freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
Weher Helga, Niedersächsisches Kultusministerium
Welz Dr. Joachim, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Wex Dr. Pete, Freie Universität Berlin
Weyand Dipl.-Päd. Birgit, Universität Trier
Wildt Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes, Universität Dortmund
Willems Winfried, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Wilsdorf Katharina, Fachhochschule Schmalkalden
Winter Dr. Martin, Universität Halle-Wittenberg
Winterfeld Dr. Rosemarie, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Wolf Lothar, Landesprüfungsamt für Lehrkräfte Brandenburg
Wulf Wolfgang Mdl, SPD-Fraktion im Nds. Landtag
Zehle ORR Volker, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Ziegele Prof. Dr. Frank, Centrum für Hochschulentwicklung

II. Referenztexte und weitere Informationen



1. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen

KMK 2005

Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005)

Für die Qualität des Schulunterrichts ist die Qualität der Lehrerbildung von wesentlicher Bedeutung. Sie setzt sich aus der vermittelten Qualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften sowie deren Didaktik zusammen. Für die Bewertung der Qualifikationen in den Bildungswissenschaften sind die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen ländergemeinsamen Standards weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist es notwendig, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln. Auf dieser Grundlage werden die Studiengänge akkreditiert und evaluiert.

Das Studium ist so zu reorganisieren, dass sich die einzelnen Module an diesen Standards und inhaltlichen Anforderungen orientieren. Dabei ist der Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik sind stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen.

Zur Erarbeitung der Standards, von Kerncurricula für die Lehrämter und von Modulen soll wissenschaftliche Kompetenz herangezogen werden. Gleiches gilt für die Entwicklung eines Evaluierungskonzepts. Die Akkreditierung erfolgt über den Akkreditierungsrat. Um die Mobilität und

Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu sichern und im Interesse der Studierenden ist die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse zwischen den Ländern zu gewährleisten. Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt. Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staatsexamen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.

Die Kultusministerkonferenz beschließt deshalb, auf der Grundlage ihres Beschlusses vom 28.02./01.03.2002 über die Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung:

1. Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen und erkennt deren Abschlüsse an, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen:

- 1.1. Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelor-Phase sowie in der Master-Phase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).
- 1.2. Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.
- 1.3. Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).
- 1.4. Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.

2. Die Kultusministerkonferenz erwartet, dass die Länder alle Studiengänge, durch die die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, modularisieren, die Module an den ländergemeinsamen Standards ausrichten und die Studiengänge begleitend evaluieren.

2.1. Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren.

2.2. Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt, zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.

2.3. Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist insbesondere die Einhaltung

2.3.1 der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerbildung (Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik)

2.3.2 eventueller landesspezifischer inhaltlicher und struktureller Vorgaben festzustellen.

3. Einrichtung neuer Studiengänge

Bei der Einrichtung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind die vorstehenden Regelungen sowie die Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge vom 10.10.2003 in der jeweils gültigen Fassung zugrunde zu legen. Dabei können Praxiszeiten - bei entsprechender inhaltlicher Gestaltung - angerechnet werden. Laufbahnrechtliche Regelungen der Länder bleiben unberührt.

4. Übergangsregelungen

4.1. Auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 01.03.2002 bereits eingerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind bis 2010 den vorstehenden Regelungen anzupassen.

4.2. Soweit für die Anwendung in Akkreditierungsverfahren geeignete ländergemeinsame Mindestanforderungen für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken noch nicht vorliegen, müssen die Anforderungen den am jeweiligen Standort zuletzt geltenden Studien- und Prüfungsordnungen für die Staatsexamensstudiengänge entsprechen.

Über erforderliche ergänzende Studien- und Prüfungsleistungen entscheidet die aufnehmende Hochschule. Eine Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen, die in Bachelor- oder Masterstudiengängen an Fachhochschulen erworben wurden, setzt voraus, dass diese Studiengänge akkreditiert sind.

Quelle:

http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

2. Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen

KMK 2006

Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2006

Zu Ziffer 1.1. der „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ vom 2.6.2005 stellt die Kultusministerkonferenz fest:

Studien- und Prüfungsleistungen, die an Fachhochschulen erbracht worden sind, können auf Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden, auf das Studium der beruflichen Fachrichtung angerechnet werden, wenn sie den dafür festgelegten Anforderungen gleichwertig sind.²⁰

Quelle: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_060427_Lehramt_Sek2.pdf

²⁰ Bayern weist darauf hin, dass die Anerkennung der in anderen Ländern erworbenen Abschlüsse in Bachelor-Master-Studiengängen davon abhängig ist, dass ein ausreichender Umfang von Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Fachrichtung an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen abgeleistet sowie das Studium der Fach- und Bildungswissenschaften ausreichend verzahnt wurde.

3. Ländergemeinsame Strukturvorgaben

KMK 2005

Auszug, Langfassung auf CD-ROM

Auszug aus: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 22.09.2005)²¹

B 2. Besondere Regelungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden

Für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, wird auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ verwiesen. Darüber hinaus gelten die Allgemeinen Regelungen A 1 bis A 8 mit folgender Maßgabe:

Zu Ziffer A 6: Abschlussbezeichnungen

Die Abschlussbezeichnungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, lauten:

- Bachelor of Education (B.Ed.)
- Master of Education (M.Ed.)

Quelle:

www.kmk.org/doc/besch/BS_050922_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

²¹ Dieser Beschluss ersetzt den KMK-Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

4. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen

HRK 2006

Kurzfassung, Langfassung auf beigefügter CD-ROM

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.

Quelle: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_3122.php

5. Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung

Wissenschaftsrat 2001

Zusammenfassung, Langfassung auf CD-ROM

Zusammenfassung

Das Schulwesen muss sich in Zukunft auf stark veränderte Bedingungen seines Umfeldes einstellen. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung beziehen sich nicht mehr nur auf die einmalige Ausrüstung mit Wissen, die von allgemein bildenden Schulen sichergestellt und mit der Schulzeit abgeschlossen wird. Vielmehr muss durch Allgemeinbildung vor allem Lernfähigkeit im Sinne einer ständigen Aneignung von Wissen, dem intelligenten Umgang mit ihm und fortlaufender Problemlösung in wechselnden Kontexten begründet werden. Das Lehramtsstudium ist einerseits einseitig auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet; andererseits wird die gegenwärtige Lehrerausbildung nach Auffassung des Wissenschaftsrates den Anforderungen des Lehrerberufes nicht in der erforderlichen Weise gerecht. Es ist in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Kompetenz weitgehend unstrukturiert und zu unflexibel, um eine in quantitativer wie qualitativer Hinsicht effektive Abstimmung zwischen dem Lehrerarbeitsmarkt und dem Ausbildungssystem zu ermöglichen. Ferner fehlt eine angemessene Berücksichtigung der Fort- und Weiterbildungsbelange für bereits tätige Lehrer.

Die Hochschulen sind mitverantwortlich für die Ausbildung von Lehrern und die Qualität der Schulausbildung in Deutschland. Internationale Leistungsvergleiche, die den deutschen Schülern in Grundlagenfächern mittelmäßige Leistungen bescheinigen, bieten ebenso wie problematische Rekrutierungszyklen auf dem Lehrerarbeitsmarkt und Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen Anlass, sich mit der Struktur der Lehrerbildung und dem Erfordernis ihrer Reform eingehend zu befassen.

„Systemimmanente“ Reformanstrengungen einer Studienreform haben diese Schwächen bislang nicht beheben können. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates dürfen sich deshalb die erforderlichen Veränderungen

nicht lediglich auf Einzelaspekte im Rahmen des bestehenden Systems beschränken. Sie müssen ferner den europäischen Entwicklungsprozess berücksichtigen, der mittelfristig einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum mit einem gestuften Studien- und Abschlussystem als strukturelle Basis vorsieht.

Mit dem Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung spricht sich der Wissenschaftsrat deshalb für eine Ausbildungsreform aus, die eine Veränderung der Studiengangsstruktur und institutionellen Verortung ebenso wie eine bessere Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen ermöglicht. In mittelfristiger Perspektive befürwortet er eine Pluralität von Modellen der Lehrerausbildung und plädiert dafür, den Ländern die Option einzuräumen, konsekutive Formen der Lehramtsstudiengänge zu erproben. Dabei ist eine unterschiedliche Ausrichtung der BA-Studiengänge im Hinblick auf die Gewichtung der Lehrerbildenden Anteile denkbar, solange die Durchlässigkeit gewährleistet ist. Die Eignung der verschiedenen Studiengangsmodelle für die Lehrerbildung soll nach einem angemessenen Zeitraum auf der Basis einer vergleichenden Evaluation bewertet werden.

Zukünftig sollte das Studium für das Lehramt an Realschulen und an Gymnasien und das Studium für übergreifende Lehrämter der Grund-, Haupt und Realschule sowie der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums (Sekundarstufe I) in eine konsekutive Studiengangsstruktur mit den Abschlüssen des Bachelors und Masters eingebettet werden können, die sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates mit folgenden Vorteilen verbindet:

- ein stärker auf die Profession bzw. die spezifischen Anforderungen von Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext zugeschnittenes Bildungsangebot (durch ein fachwissenschaftlich breit angelegtes BA-Studium und ein auf die Vermittlung der pädagogisch-didaktischen Professionalität konzentriertes MA-Studium),
- der Erwerb von Qualifikationen, die berufliche Einsatzfelder auch außerhalb der Schule eröffnen (Polyvalenz),
- eine Verkürzung der realen Studienzeiten durch eine stärkere fachliche Strukturierung des Studiums,

- eine Verkürzung des Referendariates durch eine verbesserte Abstimmung der lehramtsspezifischen Ausbildungsinhalte,
- eine unter Berücksichtigung der Vorgaben des Bologna-Prozesses internationale Anschlussfähigkeit des Studiums,
- die strukturellen Voraussetzungen für eine – sowohl aus Sicht der Schulverwaltungen wie der Studierenden – effektivere Abstimmung zwischen dem Lehrerarbeitsmarkt und dem Ausbildungssystem und
- Möglichkeiten zur besseren Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie zum Ausbau profilierter Fort- und Weiterbildungsangebote für bereits tätige Lehrer, die auch die vertikale Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehrämtern befördern.

Für die Lehrämter an Grundschulen und Hauptschulen präferiert der Wissenschaftsrat die Entwicklung integrativ und modular ausgerichteter Studiengänge, die zum Bachelor führen. Reformen bei der Struktur des Studiums für Grund- und Hauptschulen dürfen dabei nicht als Ausdruck vermeintlich geringerer inhaltlicher Anforderungen an die fachliche und pädagogische Kompetenz von Grund- und Hauptschullehrern missverstanden werden. Der Wissenschaftsrat erkennt im Gegenteil die grundlegende Bedeutung einer leistungsfähigen Grundschule für die weiterführenden Schularten ausdrücklich an. Eine konsekutiv angelegte Studienstruktur kann sich ebenso wie eine integrierte Studienstruktur mit einer Kombination von Hochschulprüfung und staatlicher Eignungsfeststellung verbinden.

Für Lehramtsstudiengänge sollte eine eigene Zuständigkeit etabliert werden. Eine entsprechende Institution muss dabei die Verantwortung für die Weiterentwicklung und die Koordination der ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen eines Lehramtsstudiums übernehmen. Dazu gehören auch die Ansiedlung entsprechender Forschungsprojekte und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Institution könnte ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Lehrerbildungszentrum sein. Insbesondere sollte jedoch geprüft werden, diese Zuständigkeit für das Lehramtsstudium in einen neu eingerichteten Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer zu verlegen,

dessen Aufgaben im Bereich Bildung, Erziehung und Unterricht liegen. Die Verortung der Lehrerbildung in einem eigenständigen Fachbereich ist kompatibel mit der Rationalität hochschulinterner Organisations- und Entscheidungsstrukturen und fördert somit nach Auffassung des Wissenschaftsrates

- die curriculare Abstimmung und Koordination zwischen den an der Lehrerbildung im engeren Sinne beteiligten Bereichen – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis und
- die integrative Ausrichtung der Fächer in Lehre und Forschung auf die Lehrerbildung und das Berufsfeld Schule.

Der Wissenschaftsrat unterstreicht in diesem Zusammenhang noch einmal seine Empfehlung, die Fachhochschulen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen mit praxisorientierten wissenschaftlichen Ausbildungsangeboten an den Lehramtsstudiengängen zu beteiligen. Er betrachtet institutionellen Wettbewerb und die standortbezogene Bündelung von Kompetenzen von Universitäten und Fachhochschulen als wesentliche Instrumente, um die Qualität der Lehrerausbildung nachhaltig zu steigern. Grundsätzlich spricht er sich für die Erprobung kooperativer Modelle der Lehrerbildung aus, um auf diesem Wege die spezifischen Kompetenzen von Universität und Fachhochschule gewinnbringend für die Lehrerbildung zusammenzuführen. Er sieht hierin auch die Chance, das wissenschaftspolitische Ziel einer sinnvollen Erweiterung des Fächerspektrums der Fachhochschulen langfristig mit einer Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung zu verbinden. Dies gilt insbesondere für Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, deren spezifisch berufsfeldbezogene Fachlichkeit der Ausbildung zusammen mit dem Erfordernis einer frühzeitigen Professionalisierung dafür spricht, auch die Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter grundständig integrierter BA-Studiengänge aufzunehmen. Das Angebot von Lehramtsstudiengängen sollte grundsätzlich entsprechend den jeweiligen Standortspezifika im Einzelfall geprüft werden. Damit verbindet sich die Vorstellung einer Konzentration von Ressourcen im Rahmen eines Leistungsverbandes zwischen verschiedenen Hochschulen. Der Wissenschaftsrat spricht sich in diesem Zusammenhang erneut und mit Nachdruck dafür aus, die besoldungsrechtliche Einstufung von gleichwertigen Abschlüssen so zu lösen, dass eine Ungleichbehandlung vermieden wird. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die

wissenschaftspolitisch gewünschte Einbeziehung der Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter von Lehramtsstudiengängen maßgeblich von einer zufrieden stellenden Lösung dieses Problems abhängen.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die Weiterentwicklung der Bildungssysteme künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Unabhängig von einer Veränderung der Studiumsstrukturen müssen die auf die Lehrerbildung und das Bildungswesen bezogenen Forschungsanstrengungen intensiviert werden. Nachdrücklich empfiehlt der Wissenschaftsrat in diesem Zusammenhang den Ausbau einer international konkurrenzfähigen empirischen Bildungsforschung in Deutschland.

Quelle: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>

6. Kerncurriculum Fachdidaktik – Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken

Gesellschaft für Fachdidaktik 2004

Einstimmiger Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.; Association for *Fachdidaktik*
– Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften

1. Einleitung: Zur Struktur des Kerncurriculums

Die *Fachdidaktiken* sind neben den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft die dritte Säule der Lehrerbildung. Sie haben im Spannungsfeld zwischen den Wissenschaftsbereichen ein eigenständiges Profil sowohl als Wissenschaftsdisziplin wie auch als Ausbildungsdisziplin. Dies legt es nahe, für die Fachdidaktiken eigene Kompetenzdefinitionen vorzunehmen und Standards zu entwickeln, so wie es auch für die anderen beiden Säulen der Lehrerbildung geschieht.

Die vorliegende Fassung für ein *Kerncurriculum Fachdidaktik* der *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) enthält einen Vorschlag zur Bestimmung der wesentlichen Ausbildungsziele bzw. Kompetenzen, die im Rahmen der Ersten Phase der Lehrerbildung durch die jeweiligen Fachdidaktiken – und zwar aller lehramtsbezogenen Fächer – zu entwickeln und von allen Lehramtsstudierenden zu erwerben sind. Die Ausformulierung dieser Kompetenzen ist gegenwärtig besonders wichtig, weil sich die Ausbildungsinstitutionen der Zweiten Phase der Lehrerbildung verbindlich auf deren Vorliegen verlassen müssen, um entsprechend darauf aufbauen und ihrerseits Kompetenzen für die fachdidaktischen Anteile in der Zweiten Phase definieren zu können. In einem späteren Schritt sollte beides integriert und durch entsprechende Standardbeschreibungen (im Sinne dessen, was zukünftige Lehrerinnen und Lehrer am Ende tatsächlich können sollten) konkretisiert werden.

Die hier vorgelegten Ziele und Kompetenzen gelten sowohl für die bislang üblichen Modelle einer *grundständigen Lehrerbildung* als auch für eine *gestufte Lehrerbildung* nach dem BA/MA-Modell in seinen verschiedenen Ausprägungen – allerdings in unterschiedlicher Sequenzierung und Gewichtung. Das Kerncurriculum enthält insgesamt *drei Module*. Für das Modul 1 gibt es zwei Alternativen: Das Modul 1a eignet sich vor allem für den Einstieg in Grundfragen der Fachdidaktik im Rahmen einer früh auf die Profession des Lehrerberufes ausgelegten Ausbildung (sowohl in grundständigen als auch in konsekutiven Studiengängen). Das Modul 1b dagegen sollte von allen Studierenden, also auch von solchen, die nicht den Lehrerberuf anstreben, im Rahmen der BA-Phase eines gestuften Studiengangs durchlaufen werden, sofern sie nicht mit Modul 1a befasst sind. Sowohl in einer grundständigen Lehrerausbildung als auch in einem konsekutiven Studienmodell mit einem Lehramtsprofil in der BA-Phase sollte die fachdidaktische Ausbildung möglichst früh im Studienverlauf beginnen.

Das *Modul 1a ,Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens'* (FLL) folgt diesem Ansatz und verbindet frühzeitig den eigenen fachlichen Lernprozess der Studierenden mit der schulischen Vermittlung von Fachinhalten ebenso wie mit der Selbstreflexion der Studierenden über ihre Erfahrungen als schulische Lerner bzw. Lernerinnen. In einem Modell, dagegen, in dem die Entscheidung für die Profession Lehramt erst später getroffen wird, kann (alternativ) das *Modul 1b ,Grundlagen fachbezogener Reflektierens und Kommunizierens'* (FRK) angeboten werden. Dieses Modul richtet sich an alle Studierenden der BA-Phase, die nicht Modul 1a durchlaufen. Es sollte in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften geplant und durchgeführt werden. Vermittelt und gefördert werden allgemeine fachbezogene Analyse-, Kommunikations- und Vermittlungskompetenzen, wie sie für jeden ausgebildeten Fachmann und jede ausgebildete Fachfrau im Berufsleben notwendig sind.

Die *Module 2 und 3 ,Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung'* (FKG) und *,Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis'* (UFW) sind für sämtliche Lehramtsstudiengänge verpflichtend. Je nach Studienstruktur können diese Module teilweise im Grundstudium bzw. in der Bachelor-Phase oder aber vollständig im

Hauptstudium bzw. in der Master-Phase studiert werden. Diese beiden Module bilden das Zentrum der fachdidaktisch-professionsbezogenen Ausbildung. Modul 2 ist inhaltlich und zeitlich mit fachbezogenen schulpraktischen Studien zu verbinden. Modul 3 ist auf eine fachdidaktische Staatsexamensarbeit bzw. Masterarbeit orientiert.

Das vorliegende Kerncurriculum formuliert die aus der Sicht der Fachdidaktiken zentralen Kompetenzbereiche (Module) sowie die notwendigen Kompetenzen, die ihrerseits bestimmten Lehrinhalten zugeordnet werden. Im Sinne der Dreiphasigkeit der Lehrerbildung und des lebenslangen Weiterlernens kann im *Hochschulstudium* jedoch lediglich eine Basis zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen gelegt werden, während die Ausschärfung und qualitative Weiterentwicklung einzelner Kompetenzen Aufgabe der *Zweiten und Dritten Phase* ist. Die Basiskompetenzen der Ersten Phase werden durch eine exemplarische Grundlegung, Vertiefung und Reflexion von professionsbezogenem Wissen und professionsbezogenen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Seminararbeiten, Praxisstudien und Abschlussarbeiten erlangt. Im Rahmen späterer Ausbildungsphasen kommen weitere Kompetenzen hinzu.

Eine *Überprüfung* des Lernerfolgs und damit das Erreichen der jeweiligen Kompetenzen kann durch verschiedene Formen der *Fremd- und Selbst-evaluation* erfolgen. Hinweise zur Entwicklung von Niveaustufen bzw. Standards sowie zur Entwicklung angemessener Evaluationsformen und Aufgabentypen für die Überprüfung des jeweils erreichten Standes von Kompetenzausprägung finden sich im Abschnitt 3 dieses Papiers. Konkrete Bestimmungen können nur fachlich spezifiziert getroffen werden.

2. Module

*Kompetenzen, Lehrinhalte, Leistungspunkte*²²

*Modul 1a: Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens (ca. 6 LP)*²³

Das Modul thematisiert den eigenen fachlichen Lernprozess der Studierenden und dabei insbesondere die Schwierigkeiten des Verständnisses fachlicher Konzepte und Möglichkeiten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Verständnisproblemen fördert zugleich das Verstehen von Schwierigkeiten der fachlichen Konzeptentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern. Videobasierte Analysen von Fachunterricht helfen bei der Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz. Die Themen sollten auf die zentralen Konzepte abgestimmt sein, die in Einführungsveranstaltungen der Fachausbildung behandelt werden. Unterrichtsminiaturen und -simulationen dienen ersten Erfahrungen und Reflexionen eigener Lehrtätigkeit. Um Bezüge zu den fachlichen Basisveranstaltungen herzustellen, soll das Modul früh im Studienverlauf verortet sein.

Es sollen folgende *Kompetenzen* erworben werden:

- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen fachlichen Lernprozesses
- Fähigkeit zur beispielhaften Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von Schülerinnen und Schülern (inkl. fachbezogener Kommunikationsfähigkeit und Diagnostik)
- Kenntnis und Beurteilung beispielhafter fachdidaktischer Ansätze für die Unterstützung von Lernprozessen

²² Die für die Module vorgeschlagenen *Leistungspunkte (LP, credit points)* stellen Richtwerte dar, die auch von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschulen abhängig sind. Die genaue Festlegung der Arbeitsbelastungen für die Studierenden (*workload*) und der jeweils zu erwerbenden Leistungspunkte bedarf zudem einer realistischen Überprüfung und abschließenden standortspezifischen Festlegung. (Dasselbe gilt auch für die Vergabe von *ECTS-Punkten*). In diesem Modell entspricht ein Leistungspunkt 30 effektiven Arbeitsstunden (inklusive Prüfungsvorbereitung und -durchführung). Pro Semester wird eine Gesamtbelastung von 30 Leistungspunkten zugrunde gelegt, so dass die Studierenden z.B. in einem BA-Studiengang von sechs Semestern insgesamt 180 Leistungspunkte erreichen; entsprechend ist bei zehn Semestern von 300 Leistungspunkten auszugehen.

²³ Erfahrungen aus dem Allgemeinen Schulpraktikum können sowohl für das Modul *„Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens“* (FLL) als auch für das Modul *„Grundlagen fachbezogener Reflexion und Kommunikation“* (FRK) hilfreich sein.

- Kenntnis und Begründung fachlicher Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern
- Fähigkeit zur Auswahl von Medien und Gestaltung von Einsatzkontexten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden *Lehrinhalten* zuordnen:

<i>Lehrinhalte</i>
Lehren und Lernen fachlicher Konzepte
Schülvorverständnis, Motivation und Fachlernen
Erkundung und Analyse von fachbezogenen Praxisfeldern
Adressatenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken (z.B. Medieneinsatz)

Modul 1b: Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (ca. 6 LP)

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachwissenschaftliche Basiskenntnisse an und richtet sich an *alle* Studierenden eines Faches, vor allem im Bachelor-Studium.

Es sollen folgende *Kompetenzen* vermittelt werden:

- Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer
- Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
- Fähigkeit zur Erkundung und kritischen Analyse von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern
- Planungs- und Umsetzungsfähigkeit von fachlichen Erkenntnissen in ausgewählte Praxisbereiche sowie deren kritische Überprüfung und Weiterentwicklung
- Fähigkeit zur fachbezogenen Kommunikation und Vermittlung von Fachinhalten.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden *Lehrinhalten* zuordnen:

<i>Lehrinhalte</i>
Entwicklung, Bedeutung und Beurteilung des Faches und grundlegender fachdidaktischer Kategorien
Grundstrukturen des fachlichen Denk-, Erkenntnis- und Kommunikationsprozesses (in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften)
Erkundung, Analyse und Bewertung von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern
Adressatenbezogene Kommunikations- und Vermittlungstechniken (z.B. Moderations- und Präsentationstechniken, Nutzung von Medien)

*Modul 2: Fachunterricht - Konzeptionen und Gestaltung (ca. 10 LP zzgl. Fachpraktikum)*²⁴

Das Modul bereitet auf eigene Praxiserfahrungen der Studierenden als Lehrperson vor, welche über Unterrichtsminiaturen oder Unterrichtssimulationen hinausgehen, die ihren Ort bereits früher im Studienverlauf haben. Im Fokus stehen daher Fähigkeiten zur reflektierten und kompetenten Bewältigung konkreter unterrichtspraktischer Aufgaben.

Das Modul knüpft an bereits vorhandene fachliche Kenntnisse sowie an Erfahrungen und Analysen fachbezogener Lehr-Lernprozesse an (Modul 1a). Es sollte zeitlich vor den schulpraktischen Studien im Fachunterricht, die in der Regel fachdidaktisch begleitet werden, liegen.

Im Sinne einer Kohärenz der Gesamtbildung ist es aus Sicht der fachdidaktischen Ausbildung notwendig, dass die Studierenden bestimmte Inhalte in vorangehenden oder zeitlich parallelen Modulen z.B. der Erziehungswissenschaft oder der Psychologie behandelt und dabei bestimmte Kompetenzen erworben haben. Dazu zählen u. a. Grundlagen der Kognitionspsychologie und der Motivationspsychologie, didaktische Modellbildung, Grundlagen der Bildungstheorie, Medienpädagogik, Mediendidaktik.

²⁴ Dieses Fachpraktikum sollte einen Zeitraum von mindestens 5 Wochen und 8 Leistungspunkte umfassen.

Es sollen folgende *Kompetenzen* erworben werden:

- Fähigkeit zur begründeten Darlegung von Bildungszielen des Fachunterrichts
- Fähigkeit zur Begründung schulpraxisbezogener Entscheidungen auf der Basis soliden und strukturierten Wissens über fachliche wie fachdidaktische Theorien und Strukturierungsansätze
- Fähigkeit zur didaktischen Rekonstruktion ausgewählter Fachkonzepte und Erkenntnisweisen
- Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines strukturierten Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen mit angemessenem fachlichen Niveau, bezogen auf verschiedene Kompetenz- und Anforderungsbereiche (Breite, Tiefe), die auf Kumulation und Langfristigkeit hin angelegt sind
- Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Ausschnitte aus dem Spektrum Projekte, Lernstationen, Freiarbeit usw.)
- Fähigkeit zur Analyse und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und von Schülerlernprozessen.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden *Lehrinhalten* zuordnen:

<i>Lehrinhalte</i>
Grundlagen der Fachdidaktik — Fachdidaktische Theorien und Unterrichtskonzeptionen
Planung und Analyse von Fachunterricht
Fachdidaktische Rekonstruktion fachlichen Wissens und fachlicher Erkenntnisweisen
Analyse, Erprobung und Evaluation punktuellen Lehrerhandelns (mit fachdidaktisch begleitetem Fachpraktikum)

Innerhalb einer gestuften Lehramtsausbildung ist eine Aufsplitterung des Moduls ‚*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*‘ in zwei abprüfbare Teilmodule denkbar, bei denen einige der aufgeführten Kompetenzen sowie die entsprechenden Lehrinhalte bereits in der BA-Phase realisiert werden.

Modul 3: Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (ca. 6 LP zzgl. Masterarbeit)

Dieses Modul vertieft die fachdidaktische Ausbildung unter einer noch stärkeren Berücksichtigung der Themen, Fragen und Methoden von Evaluation und fachdidaktischer Forschung. Es bereitet damit auf eine Staatsexamensarbeit oder Masterarbeit mit fachdidaktischem Schwerpunkt vor.

Voraussetzung sollte der erfolgreiche Abschluss des Moduls 2 ‚*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*‘ (FKG) sein.²⁵ Das vorliegende Modul baut zudem auf erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen auf, die im vorherigen Studienverlauf vermittelt worden sind. Dazu zählen u. a. Grundlagen der empirischen Bildungsforschung (Fragestellungen und Methoden), Grundlagen der Wissenschafts- und der Erkenntnistheorie, Leistungsmessung und -beurteilung, Evaluation von Curricula und Programmen, Selbst- und Fremdevaluation.

Es sollen folgende *Kompetenzen* erworben werden (dabei ist Profilbildung und Schwerpunktsetzung durch einzelne Hochschulen möglich):

- Fähigkeit zu lern- und lehrtheoretischen Modellierungen des fachlichen Lehrens und Lernens
- Fähigkeit zur exemplarischen Rezeption von fachdidaktischen Forschungsarbeiten, -methoden und -ergebnissen sowie deren Beurteilung und Bewertung
- Kenntnis von Kompetenzmodellen und Standarddefinitionen sowie von Studien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen (inkl. nationaler und internationaler Vergleichsstudien)
- Fähigkeit zur Reflexion und Überprüfung von Unterrichtskonzepten sowie zur Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen und -methoden unter Berücksichtigung (auch fächerverbindender Art) neuer fachlicher Erkenntnisse

²⁵ Es ist nicht auszuschließen, dass aus organisatorischen oder strukturellen Gründen das Modul ‚*Fachunterricht — Konzeptionen und Gestaltung*‘ (FKG) so aufgeteilt wurde, dass die Modulprüfung zu Beginn des Moduls ‚*Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis*‘ (UFW) noch nicht abgeschlossen ist.

- Fähigkeit zur Beurteilung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Unterrichtsfach/Lernbereich im historischen Wandel
- Fähigkeit zur Anwendung ausgewählter Methoden fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen.

Die hier genannten Kompetenzen, vor allem die letztgenannte, können maßgeblich auch im Rahmen der Staatsexamensarbeit bzw. der Masterarbeit entwickelt werden.

Die Kompetenzen lassen sich folgenden *Lehrinhalten* zuordnen:

<i>Lehrinhalte (je nach Profilbildung)</i>
Ausgewählte Theorie- und Forschungsansätze in der Fachdidaktik
Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Leistungsmessung bezogen auf Fachunterricht
Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches in fachlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht (in Kooperation mit der Fachwissenschaft und/oder anderen Fachdidaktiken)
Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Fachunterricht (ausgewählte Forschungsfragen und -projekte)

3. Weiterführende Hinweise

Hinweise zur Definition von Kompetenzen, Niveaustufen und Standards sowie zur Entwicklung von Evaluationsansätzen und Aufgabentypen für die Überprüfung von Kompetenzausprägungen

Die Bezeichnungen der aufgeführten Module sind identisch mit jenen *Kompetenzbereichen*, die nach unserer Auffassung für eine fachdidaktische Ausbildung und Qualifizierung eine wesentliche Rolle spielen. Innerhalb dieser Kompetenzbereiche haben wir jeweils fünf bis sieben *Einzelkompetenzen* identifiziert und benannt, die den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordnet sind und diese ausmachen. Dabei gehen wir im Sinne von Spiralcurricula davon aus, dass sich bestimmte Kompetenzen überschneiden bzw. sich in mehreren Modulen wieder finden, dabei jedoch auf unterschiedlichen Niveaus ausgeprägt sind.

Weitere Perspektiven zur Konkretisierung und Umsetzung des Kerncurriculums Fachdidaktik in einzelnen Fächern, Hochschulen und Bundesländern

Um mit den hier vorgeschlagenen Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen sinnvoll arbeiten zu können, bedarf es pro Fach weiterer Konkretisierungen und Umsetzungsschritte. Diese umfassen:

1. Die Ausformulierung und Definition von Kompetenzstufen pro Kompetenz.
2. Die Entwicklung von Standards, die von allen Studierenden (unabhängig von den variablen Bedingungen und Schwankungen vor Ort) erreicht werden sollen.
3. Die Entwicklung und Systematisierung von Aufgaben bzw. von Evaluationsformen, die der Überprüfung des Erreichens der gesetzten Standards dienen.

Zu 1. Jede angestrebte Kompetenz kann in unterschiedlich anspruchsvoller Weise durch fachdidaktisches Lernen der Studierenden erreicht werden. Um ein realistisches Konzept dessen zu entwickeln, was erreicht werden *kann* und *soll*, müssen pro Fach und Kompetenz jeweils Stufen der Beherrschung (sog. *Niveaustufen*) entwickelt und bestimmt werden, die das Spektrum an möglichen Ausprägungen einer Kompetenz von ‚sehr gering‘ bis ‚sehr hoch‘ umfassen. Dabei werden die Kriterien der Differenzierung nach zunehmend komplexeren und anspruchsvolleren Ausprägungsgraden ein- und derselben Kompetenz offen zu legen sein. Erst auf der Basis dieser grundlegenden modelltheoretischen Vorarbeiten wird eine Einigung auf ein zu erreichendes Kompetenzniveau für den Abschluss der Ersten Phase der Lehrerbildung möglich sein.

Zu 2. Was diese Einigung auf Standards pro Fach und Kompetenz angeht, so sollte sie bundesweit erfolgen, also über alle Besonderheiten von Bundesländern und Hochschulstandorten hinweg. Natürlich könnte es gezielt Ansätze zur Profilbildung und für strukturelle Differenzen zwischen einzelnen Hochschulen geben. Aber diese sind eben erst auf dem Hintergrund von allgemeinen Kompetenzmodellen, von Kompetenzstufenbeschreibungen und Standarddefinitionen nachvollziehbar und transparent zu machen. Andererseits benötigen wir dringend eine bundesweite Vereinheitlichung und Äquivalenz im Bereich der Lehrerbildung und

ihrer Ziele. Die hier angedeuteten Verfahren unterstützen eine Entwicklung in diese Richtung.

Zu 3. Was die empirische Überprüfung des Erreichens bestimmter Kompetenzstufen (und damit der selbst gesetzten Standards) angeht, bedarf es in Zukunft der Zusammenstellung geeigneter Aufgaben- und Evaluationsformen sowie in gewisser Weise eines konkreten Aufgabenpools, aus dem die lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen Anregungen für die Evaluation des jeweiligen Lehr-/Lernerfolgs ziehen können. Solche Evaluationsansätze sind weit über die bisher bekannten und praktizierten Formen wie Klausuren, schriftliche Hausarbeiten, Unterrichtsplanungen oder mündliche Prüfungen hinaus zu realisieren. Sie können z.B. pädagogische Tagebücher oder handlungsbezogene Demonstrationen von Wissen und Fertigkeiten im Rahmen schulpraktischer Studien einschließen. Sie können ebenso die Entwicklung von Forschungsfragen oder kleinere Forschungsprojekte (auch im Team) umfassen. Auch Formen der Selbstevaluation (wie z.B. das Lehramtsportfolio oder ein Sprachenportfolio, etwa für Fremdsprachenstudierende) sollten unbedingt einbezogen werden. Konkret heißt das: Die Kompetenzen, ihre Niveaustufungen, die festzulegenden Standards sowie vor allem die Entwicklung angemessener Überprüfungsformen und –aufgaben zur Evaluierung der einzelnen Module müssen fachspezifisch präzisiert und ausformuliert werden. Erst dann wird sich die Tauglichkeit der Kompetenzdefinitionen und die Erreichbarkeit der Kompetenzen oder aber die Notwendigkeit zu deren Umformulierung erweisen. Sowohl einzelne Hochschullehrer als auch einzelne Fachdidaktiken an einem bestimmten Hochschulstandort sind mit dieser Perspektive überfordert. Deshalb sollten die notwendigen Arbeiten an diesen Umsetzungsschritten des Kerncurriculums von den fachdidaktischen Fachgesellschaften geleistet werden, die sich teilweise bereits dieser Aufgabe widmen. Die *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) wird im Rahmen ihrer Möglichkeiten (z.B. durch Veranstaltung von gezielten Workshops) diese Initiativen unterstützen, damit wir gemeinsam eine effektive Struktur zur schrittweisen Umsetzung des vorliegenden Kerncurriculums Fachdidaktik aufbauen können.

Kassel, den 12. November 2004

Quelle: <http://gfd.physik.hu-berlin.de> (unter Statements)

7. Strukturmodell für die Lehrerbildung

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005

Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-System

1. Leitende Gesichtspunkte und Erläuterungen

1.1. Gesamtkonzept

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) legt hiermit ein Gesamtkonzept für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System vor. Dieses besteht für alle Lehramtsstudiengänge aus einem dreijährigen Bachelor-Studium und einem zweijährigen Master-Studium. Die DGfE geht von einem einheitlichen Strukturmodell für alle Lehramtsstudiengänge aus, in dessen Rahmen schulstufen- und schulformspezifische Modifikationen vorgenommen werden können (z.B. Grundschule, Sonderschule). Die Differenzierung nach Schulstufen- und Schulformen setzt erst im Masterstudium ein.

Kernelemente dieses Strukturmodells bilden zwei Fächer und ihre Didaktiken sowie eine berufswissenschaftlich fundierte Qualifizierung. Erziehungswissenschaft sowie Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie (ggf. auch Philosophie und Politikwissenschaft) und Fachdidaktiken sind die berufswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Im berufsorientierenden Teil des Bachelor-Studiums werden allgemeine und fachliche Berufskompetenzen vermittelt, im Master-Studium werden professionsspezifische Kompetenzen für den Lehrberuf ausgebaut und vertieft.

Das Modell folgt dem Prinzip eines konsekutiven Kompetenzaufbaus. Der Qualifikationsprozess für den Lehrberuf erstreckt sich über das gesamte Studium; Berufsmotivation und Professionalität werden von Studienbeginn an entwickelt. Durch das Studium der Berufswissenschaft und zweier Fächer, wobei eines der Fächer ‚Grundschulpädagogik‘ sein kann, wird die Polyvalenz des Bachelor-Studiengangs gesichert, in dem noch keine

Festlegung auf pädagogische Berufsfelder stattfindet. Allgemeindidaktisches Wissen und Vermittlungskompetenz erfüllen die beruflichen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Das Bachelor-Studium bereitet auf Master-Studiengänge im Bereich der Fachwissenschaften wie der Lehrerbildung vor. Im Falle einer notengesteuerten Zulassung zum Lehrer bildenden Master-Studium muss eine Mindestnote sowohl in der Berufswissenschaft als auch in den beiden Fächern erreicht werden.

Eine qualifizierte wissenschaftliche Lehrerbildung für alle Schulstufen und -formen erfordert ein fünfjähriges Studium, in dem insgesamt 300 Leistungspunkte zu erwerben sind. Es umfasst ausschließlich die universitäre Qualifikationsphase. Der erfolgreiche Abschluss des Master-Studiums berechtigt zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt.

1.2. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Grundlage des Strukturmodells für die Lehrerbildung im BA/MA-System ist das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaftliche Haupt- und Nebenfachstudiengänge sowie Lehramtsstudiengänge verdeutlichen durch einen gemeinsamen inhaltlichen Kern ihre Identität als pädagogische Studiengänge. Gemeinsame erziehungswissenschaftliche Studienanteile sichern Kooperation und Kommunikation der in pädagogischen Handlungsfeldern beruflich Tätigen. Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist Bestandteil des Bachelor-Studiums und des Master-Studiums.

1.3. Kompetenzorientierung

Ziel der gestuften Lehrerbildung im BA/MA-System ist der Erwerb grundlegenden pädagogischen Wissens und professionsspezifischer Kompetenzen. Diese umfassen wissenschaftlich-theoretisches, empirisches und handlungsleitendes Wissen für den Lehrberuf. Die im Teil II skizzierten Studieneinheiten 1 bis 3 des BA-Studiums und des MA-Studiums beziehen – über die in der jeweiligen Aufgabenbeschreibung benannten Kompetenzen – die theoretischen und kognitiven Grundlagen der berufswissenschaftlichen Disziplinen auf das Berufsfeld institutionalisierten Lehrens und Lernens. Zum erfolgreichen Erwerb der Lehrekompetenzen sind Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie und Fachdidaktiken miteinander zu verknüpfen.

In den nachstehenden zwei Übersichten werden diejenigen Bereiche des Wissens genannt, die im Curriculum für die Lehramtsstudiengänge enthalten sein müssen; ihr Umfang wird nicht spezifiziert. Im Studium soll das erforderliche Wissen vermittelt werden, welches die Studierenden in die Lage versetzt, Kompetenzen aufzubauen. Es werden die Themen des theoretischen Wissens aufgeführt, zu denen die Studierenden Kompetenzen erwerben sollen.

1.4. Bachelor/Bakkalaureus-Studium

Das Bachelor-Studium für Lehrer ist zugleich ein polyvalenter Studiengang. In ihm nehmen die beiden künftigen Unterrichtsfächer großen Raum ein. Das Studium soll den Studierenden Zugänge auch zu nicht-schulischen Berufsfeldern eröffnen. Mit den ersten drei Studieneinheiten des Kerncurriculums werden erziehungswissenschaftliche Grundlagen unter Einbeziehung der Allgemeinen Didaktik vermittelt. Die Studieneinheiten beziehen sich nicht nur auf das Berufsfeld Schule, sondern auch auf andere pädagogische Berufsfelder. Deshalb sind zwei Praktika vorgesehen: Das erziehungswissenschaftlich begleitete Praktikum wird als Schulpraktikum durchgeführt; es soll eine erfahrungsbezogene und reflektierte Entscheidung über die Wahl des Lehrberufs herbeiführen. Das zweite Praktikum ist dem Studienelement Berufsorientierung zugeordnet. Die BA-Arbeit kann im fach- oder berufswissenschaftlichen Bereich geschrieben werden.

Im Studienelement Berufsorientierung werden allgemeine pädagogische Qualifikationen und andere berufsqualifizierende Kompetenzen erworben. Es dient der Information über unterschiedliche Berufsfelder. Die Beteiligung der Fächer an der Ausgestaltung dieses Elements ist unerlässlich. Soweit die Erziehungswissenschaft beteiligt ist, beschränkt sie sich nicht auf schulbezogene Angebote. Dieses Studienelement zielt auf den Erwerb von Kompetenzen, die sowohl im weiteren Studium als auch in der Berufspraxis vorausgesetzt werden, vor allem, Analyse-, Vermittlungs- und Kommunikationskompetenzen.

1.5. Master/Magister-Studium

Im Master-Studium werden die Inhalte des Bachelor-Studiums erweitert und vertieft. Dabei erhalten die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken besonderes Gewicht. Im Master-Studium sind zwei Unterrichtspraktika obligatorisch, für welche die Fachdidaktiken verantwortlich sind. Die MA-Arbeit soll im berufswissenschaftlichen Bereich geschrieben werden.

Das erziehungswissenschaftliche Studium zielt auf einen professionsspezifischen Kompetenzerwerb. Hierbei wird der Erwerb wissenschaftlichen Wissens verbunden mit der Einübung und Reflexion von Formen praktischen Könnens. Die Entwicklung eines forschenden und reflexiven Habitus schließt die Auseinandersetzung mit berufsethischen Standards ein.

Fortsetzung auf der nächsten Seite

2. Strukturmodelle

<i>Übersicht 1: Dreijähriger Bachelor/Bakkalaureus-Studiengang (180 LP)</i>				
1. Fach ²⁶	2. Fach	Berufswissenschaft		BA-Arbeit
60 LP (= 40 SWS)	60 LP (= 40 SWS)	<i>Berufsorientierung</i> 12 LP (= 8 SWS) incl. Industrie- oder Dienstleistungspraktikum	- Erziehungswissenschaft - Pädagogische Psychologie - Bildungssoziologie - Fachdidaktiken 26 LP (= 16 SWS) plus Schulpraktikum mit Begleitveranstaltungen 15 LP (= 10 SWS)	7 LP
60 LP	60 LP	12 LP	41 LP	7 LP

²⁶ Eines der Fächer kann Grundschulpädagogik sein.

<i>Übersicht 2: Zweijähriger Master/Magister-Studiengang (120 LP)</i>			
Schulbezogene Fortsetzung Fächerstudium	Berufswissenschaften		MA-Arbeit
	Fachdidaktiken	Bildungswissenschaften	
(1. Fach + 2. Fach) (je 15 LP)	(1. Fach + 2. Fach) 18 LP (= 12 SWS) plus je 1 fachdidakti- sches Praktikum (7-8 LP)	Schulstufenbezogene berufs- qualifizierende Schwerpunk- setzung und Kompetenzentwicklung: Erziehungswissenschaft Pädagogische Psychologie Bildungssoziologie	15 LP
30 LP (= 20 SWS)	15 LP (= 10 SWS)	42 LP (= 28 SWS)	
30 LP	33 LP	42 LP	15 LP

Abkürzungen:

BA	Bachelor/Bakkalaureus
MA	Master/Magister
LP	Leistungspunkte
SWS	Semesterwochenstunden

<i>Übersicht 3: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Bachelor/Bakkalaureus-Studiengang</i>	
<i>Studieneinheit 1: Grundlagen von Erziehung und Bildung</i> <i>Aufgaben:</i> Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen; Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und theoretische Ansätze zu differenzieren sowie ersten Einblick in ihre spezifischen Methoden zu gewinnen.	
1.1	Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)
1.2	Erziehungswissenschaftlich besonders relevante methodische Ansätze (z.B. pädagogisches Fallverstehen, Hermeneutik, Phänomenologie, Diagnostik, Evaluation, Bildungsstatistik)
<i>Studieneinheit 2: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung</i> <i>Aufgaben:</i> Einführung in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive; Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen; Befähigung zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten.	
2.1	Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen
2.2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
2.3	Differenz und Gleichheit, kulturelle und soziale Heterogenität

<i>Studieneinheit 3: Tätigkeitsfeld Schule</i>	
<i>Aufgaben:</i> Einführung in schul-, sozialisationstheoretische und didaktische Konzeptionen, von Schule und Unterricht, Anleitung zu theoretisch geleiteter methodischer Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit, Reflexion der im Praktikum gesammelten Erfahrungen und Verknüpfung dieser mit dem erworbenen theoretischen Wissen.	
3.1	Einführung in die Schulpädagogik: Schultheorie, Sozialisationstheorie, Curriculumtheorie – Unterrichten und Erziehen als Kerntätigkeiten im Lehrberuf
3.2	Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eines Schulpraktikums, das gleichzeitig als Orientierungshilfe bei der weiteren Studienwahl dient.

<i>Übersicht 4: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Master/Magister-Studiengang</i>	
<i>Studieneinheit 4: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens</i>	
<i>Aufgaben:</i> Erweiterung und Vertiefung der in Studieneinheit 1 des BA-Studiums erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten	
4.1	Geschichte und Theorien der Erziehung, Bildung und Sozialisation
4.2	Aufgaben und Handlungswissen im Lehrberuf
<i>Studieneinheit 5: Grundlagen professionsorientierter Forschungsmethoden</i>	
<i>Aufgaben:</i> Einführung in erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden; Befähigung zur Unterscheidung und Anwendung von Forschungsverfahren	
5.1	Qualitative und quantitative Methoden
5.2	Exemplarische Erprobung im Rahmen forschenden Lernens

<i>Studieneinheit 6: Professionsspezifische Vertiefung</i>	
<i>Aufgaben:</i> Berufsbezogener Kompetenzerwerb insbesondere in den Feldern Entwicklung und Lernen; Unterrichten und Erziehen; Umgang mit Heterogenität; Schulentwicklung.	
6.1	Kognitive, motivationale, emotionale und soziale Bedingungen des Lernens, selbst gesteuertes Lernen
6.2	Pädagogische Diagnostik und Beratung; Lernentwicklung und -förderung
6.3	Planung, Organisation und Auswertung von Unterricht
6.4	Funktionen und Formen schulischer Leistungsbeurteilung
6.5	Gleichheit und Differenz: Alter, Geschlecht, kultureller und sozialer Hintergrund, Leistungsfähigkeit, Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen
6.6	Schulprogrammarbeit, Unterrichtsmanagement, Evaluation
6.7	Erforschung der Entwicklung und Gestaltung der Schule; Teamentwicklung, Konfliktlösungsstrategien; Analyse von schulischen und außerschulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen

Quelle:

DGfE – Der Vorstand: Erziehungswissenschaft, 17. Jg. 2006, Heft 32,
Seite 25-32, VS Verlag und/ oder Website <http://www.dgfe.de>

Direkter Link:

www.dgfe-sektion5.de/kom2/dokumente/S6_Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf

8. Modelle zur Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrerbildung

KMK 2005

Erläuterungen

Die Kriterien des nachfolgenden Fragenkatalogs beruhen auf den Vorgaben aus:

- den am 01.03.2002 beschlossenen Standards zur gegenseitigen Anerkennung der im Rahmen von Bachelor-/Masterstrukturen absolvierten Lehrerbildungen und
- den am 10.10.2003 verabschiedeten „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“.

Zu einzelnen Kriterien wird auf Folgendes hingewiesen:

Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen):

Hierzu werden Angaben erbeten zur Verteilung der Fachwissenschaften und der Berufswissenschaften auf die einzelnen Ausbildungsphasen und dazu, ob bzw. ab wann die einzelnen Ausbildungsphasen schulstufen- bzw. schulartbezogen sind.

Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung:

Hier geht es darum, festzustellen ob es sich z. B. um an einzelnen Hochschulen durchgeführte Modellstudiengänge handelt, die zusätzlich zur herkömmlichen Lehramtsausbildung zur Erprobung durchgeführt werden oder ob an einzelnen Hochschulen oder im gesamten Land die herkömmliche Lehramtsausbildung durch das neue Modell ersetzt wird.

Sicherung der staatlichen Verantwortung:

Aus den Angaben sollten Art und Ausmaß der staatlichen Einwirkung auf Studium und Prüfungen deutlich werden.

Baden-Württemberg**BA-/MA-Studiengang Kooperative Gewerbelehrausbildung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg**

	Bachelor	Master
Abschlussbezeichnung	BA of Engineering	MA of Science (in Technical Education)
Regelstudienzeit	7 Semester	3 Semester
Hochschultyp	Kooperation einer <ul style="list-style-type: none"> - Fachhochschule (Ingenieurwissenschaft, Technikdidaktik) mit einer - Pädagogischen Hochschule (Berufspädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Technikdidaktik) 	
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> - Polyvalentes Studium eines ingenieurwissenschaftlichen Profils mit affinem Zweifach, Technikdidaktik und Berufspädagogik - Bachelor gleichrangig dem Dipl.-Ing. FH - Qualifizierter Abschluss berechtigt nicht zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst, sondern dient der Zulassung zum Master-Studiengang 	<ul style="list-style-type: none"> - Studium des affinen Zweifachs, Ergänzungsstudium des ingenieurwissenschaftlichen Profils, Technikdidaktik und Berufspädagogik - Master berechtigt bei Akkreditierung als gleichrangiger Abschluss zum Dipl.-Gewerbelehrer zum Einsatz in allen Schularten an beruflichen Schulen - Zugang zum höheren Dienst
Modularisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Modularisierung aller Studieninhalte an der FH in den o. g. Fachrichtungen - Modularisierung aller Studieninhalte an der PH in den o. g. Fachrichtungen 	

	Bachelor	Master
	<ul style="list-style-type: none"> - Module am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung/Berufliche Schulen (schulpraktische Module im Rahmen des Praxissemesters gemäß Verwaltungsvorschrift des Landes BW vom 18. Juli 2001 i.d.F. vom 07. September 2001) - Module an einem technisch-gewerblichen Schulzentrum (Schulpraxis im Rahmen des Praxissemesters gemäß VvW des Landes BW vom 18. Juli 2001 i.d.F. vom 07. September 2001) - Master-Thesis (FH/Industriebetrieb) 	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	210 Credits gemäß ECTS	90 Credits gemäß ECTS
Umfang der Bachelor-/Masterarbeit	12 Credits gemäß ECTS	15-28 Credits gemäß ECTS
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	<ul style="list-style-type: none"> - Mindestens 28 Wochen dem Lehramt dienende Betriebspraxis - Mindestens 6 Wochen Praxissemester an Schulen in 2 Modulen 	<ul style="list-style-type: none"> - Masterarbeit in Betreuung durch die Fachhochschule und einen Industriebetrieb - 3. Modul Praxissemester an Schulen (4 Wochen) vor Zulassung zum Vorbereitungsdienst müssen insgesamt 52 Wochen Schul- und Betriebspraxis nachgewiesen werden
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Voraussetz. zum Master erforderlich)	<ul style="list-style-type: none"> - berufsqualifizierend (wie Diplom-Ingenieur/FH) qualifizierter Bachelor als Zulassungsvoraussetzung zu einem ingenieurwissenschaftlichen oder zum MA-Studium mit dem Ziel Lehramt an beruflichen Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> - berufsqualifizierend für die betriebliche Aus- und Weiterbildung - Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen (höherer Dienst)

	Bachelor	Master
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Keine Gleichrangigkeit zu Staatsprüfungen	Anerkennung der Masterprüfung als gleichrangig zu den Abschlüssen Diplom-Gewerbelehrer/-in und Diplom-Handelslehrer/-in (in Baden-Württemberg) und zur Ersten Staatsprüfung (mit beruflichen Fächern)
(vorgesehener) Beginn	<ul style="list-style-type: none"> - WS 2003/04 an zwei Standorten (FH Aalen/PH Schwäbisch Gmünd, FH Offenburg/PH Freiburg) - WS 2004/05 am Standort FHT Mannheim/PH Heidelberg - WS 2005/06 am Standort FHT Esslingen/PH Ludwigsburg 	<ul style="list-style-type: none"> - WS 2004/05 am Standort FHT Esslingen/PH Ludwigsburg - WS 2005/06 an zwei Standorten (FH Aalen/PH Schwäbisch Gmünd, FH Offenburg/PH Freiburg) - WS 2006/07 am Standort FHT Mannheim/PH Heidelberg
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Grundständige Studiengänge Diplom-Gewerbelehrer/-in an den Universitäten Stuttgart und Karlsruhe bleiben erhalten und stellen auf die gestufte Studienstruktur um - Grundständige Studiengänge Diplom-Handelslehrer/-in an den Universitäten Mannheim, Konstanz, Stuttgart-Hohenheim, die auf die gestufte Studienstruktur umstellen werden - Kooperativer Studiengang Diplom-Handelslehrer/-in Studienrichtung II Pflegemanagement an den Universitäten Mannheim und Heidelberg, wird auf die gestufte Studienstruktur umgestellt - Einziger Standort eines Studiengangs, der zum Ersten Staatsexamen in der beruflichen Fachrichtung Pflegewissenschaft führt, bleibt die Universität Heidelberg 	
Dauer des Vorbereitungs- dienstes	18 Monate (zuzüglich Schulpraxissemester gemäß VwV des Landes BW vom 18. Juli 2001 i.d.F. vom 07. September 2001)	

	Bachelor	Master
Sicherung der staatl. Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfung der Einrichtungsanträge der Hochschulen durch das Kultusministerium auf Konformität zu den KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 5 - Genehmigung der Einrichtungsanträge im Einvernehmen mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst - Anzeigepflicht der Studien- und Prüfungsordnung gegenüber dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst - Im Akkreditierungsverfahren jedes einzelnen Studiengangs vertritt das Kultusministerium im Einvernehmen mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst und dem Innenministerium die Dienstrechtsseite 	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	<ul style="list-style-type: none"> - Akkreditierung jedes einzelnen Studiengangs durch vom Akkreditierungsrat zertifizierte Agentur - Evaluierung und Reakkreditierung gemäß den Vorgaben des Akkreditierungsrats 	<ul style="list-style-type: none"> - Akkreditierung jedes einzelnen Studiengangs durch vom Akkreditierungsrat zertifizierte Agentur - Evaluierung und Reakkreditierung gemäß den Vorgaben des Akkreditierungsrats

Bayern

**Keine Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehramtsausbildung
(Stand 2005)**

Berlin

	Bachelor	Master	
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/Science	Master I (Bezeichnung steht noch nicht fest)	Master II (Bezeichnung steht noch nicht fest)
Regelstudienzeit	3 Jahre	1 Jahr	2 Jahre
Hochschultyp	Universität	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<p>a) Lernbereiche der Grundschule, ein wissenschaftliches Fach und Berufswissenschaften</p> <p>b) gymnasiale Fachrichtungen, zwei wissenschaftliche Fächer und Berufswissenschaften</p> <p>c) sonderpädagogische Fachrichtungen, ein wissenschaftliches Fach und Berufswissenschaften</p> <p>d) berufliche Fachrichtungen, ein wissenschaftliches Fach und Berufswissenschaften</p>	<p>aufbauend auf 6 sem. Bachelor</p> <p>aufbauend auf 6 sem. Bachelor</p> <p>aufbauend auf 6 sem. Bachelor</p> <p>entfällt</p>	<p>entfällt</p> <p>aufbauend auf 6 sem. Bachelor</p> <p>entfällt</p> <p>aufbauend auf 6 sem. Bachelor</p>
Modularisierung	Ja	Ja	

	Bachelor	Master	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180	60	120
Umfang der Bachelor-/Masterarbeit	Ist von den Universitäten noch nicht festgelegt	Ist von den Universitäten noch nicht festgelegt	
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Ja	Ja	
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorausss. zum Master erforderlich)	allg. berufsqualifizierend, Zugang zum Master	Zugang zum Vorbereitungsdienst	
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Hochschulprüfung	Hochschulprüfung, Gleichsetzung mit 1. Staatsprüfung in einem förmlichen Verfahren	
(vorgesehener) Beginn	WS 2004/05		
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Nein	Nein	
Dauer des Vorbereitungsdienstes	12 Monate		

	Bachelor	Master
Sicherung der staatl. Verantwortung	Zustimmung zu Studien- und Prüfungsordnungen der Masterabschlüsse durch SWFK im Einvernehmen mit SenBJS	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Die Erprobung der neuen gestuften Lehrerbildung nach dem 12. Änderungsgesetz zum Lehrerbildungsgesetz soll evaluiert werden. Über das Evaluationsverfahren (intern und extern) stimmen sich die Universitäten mit dem Senator für Bildung, Jugend und Sport ab	
Ergebnisse der Evaluierung	Liegen noch nicht vor und sind erst ab 2010 zu erwarten	

Brandenburg

	Bachelor	Master
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/Science Bachelor of Education	Master of Arts/Science Master of Education
Regelstudienzeit	3 Jahre	1 ½ Jahre 2 Jahre
Hochschultyp	Universität	Universität Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	Zwei-Fach-Studium + Fachdidaktik + berufsbezogene Module + Erziehungswissenschaften	a) LA für die Bildungsgänge der Sek. I und der PS an allgemeinbildenden Schulen b) LA an Gymnasien
Modularisierung	Ja	Ja
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	a) 180 LP b) 180 LP	a) 90 LP b) 120 LP
Umfang der Bachelor-/Masterarbeit	6 LP	15 LP
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	schulpraktische Studien	Praktikum: geplanter Umfang: vier Monate
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorauss. zum Master erforderlich)	Allg. berufsqualifizierend; Zugang zum Master	Zugang zum Vorbereitungsdienst

	Bachelor	Master
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Hochschulprüfung	Hochschulprüfung und Gleich- stellung mit der 1. Staatsprü- fung
(vorgesehener) Beginn	SS 2005	
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsaus- bildung	Nein, Erprobung	Nein, Erprobung
Dauer des Vor- bereitungs- dienstes	24 Monate - eine Anrechnung der schulpraktischen Stu- dien im Umfang von sechs Monaten ist geplant	
Sicherung der staatl. Verant- wortung	Mitwirkung bei Entwicklung der Studien- und Prüfungs- ordnungen und deren Genehmigung; Mitglied im Koope- rationsrat des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Potsdam	
Welche Maß- nahmen der Evaluierung werden durch- geführt bzw. sind vorgesehen	-	
Ergebnisse der Evaluierung	-	

Bremen

	Bachelor	Master
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/Science	Master of Education
Regelstudienzeit	6 Semester	2 bzw. 4 Semester je nach Lehramt
Hochschultyp	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	Zwei-Fach-Studium, fachwiss. und berufsfeld-bezogene Anteile, obligatorische Praxismodule; Schulartenbezug spätestens ab dem 3. Semester	
Modularisierung	Ja. In Planung	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	Die Lehramtsqualifikation wird mit 240 bzw. 300 Kreditpunkten erworben	
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	Bachelorarbeit und Abschlussmodul 15 Kreditpunkte	Masterarbeit 15 Kreditpunkte
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Gesamtumfang der Praxisphasen 20 Kreditpunkte (Bachelor und Master); Verteilung schulartspezifisch	Gesamtumfang der Praxisphasen 20 Kreditpunkte (Bachelor und Master); Verteilung schulartspezifisch

	Bachelor	Master
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Voraussetz. zum Master erforderlich)	Allg. berufsqualifizierend, Zugang zum Masterstudium Lehramt (bei Vorliegen zusätzlicher Voraussetzungen), Zugang zum fachwissenschaftlichen Masterstudium	Zugang zum Vorbereitungsdienst
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Anerkennung der Masterprüfung als Staatsprüfung	
(vorgesehener) Beginn	WS 2005/06	
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	ersetzt herkömmliche Lehramtsausbildung	
Dauer des Vorbereitungsdienstes	18 Monate	
Sicherung der staatl. Verantwortung	Berufung der Prüfer, staatl. Beteiligung an Erarbeitung und Genehmigung der Studiengänge und Ordnungsmittel (Studien- und Prüfungsordnungen) und an der Akkreditierung	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Es wird eine wissenschaftliche Begutachtung durchgeführt; eine Evaluation nach der Akkreditierung ist geplant	
Ergebnisse der Evaluierung	-	

Hamburg²⁷

	Bachelor	Master
Abschlussbezeichnung		Noch offen
Regelstudienzeit		
Hochschultyp		Universität Hamburg
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)		Aufbaustudiengang für Absolventen von anderen universitären Studiengängen als Quereinsteiger mit dem Berufsziel Lehrer Studium in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik einschließlich Praktika, Studium im Zweitfach gemäß individueller Anerkennung von Vorleistungen und Auflagen durch das Lehrprüfungsamt Doppelqualifizierung vorgesehen
Modularisierung		Modularisierung vorgesehen
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)		ECTS vorgesehen (30 Credits pro Semester)

²⁷ Gemäß Senatsbeschluss vom 17.06.2003 (Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen) - Ds. 17/2914 - soll ein Master-Studiengang Erziehungswissenschaft eingerichtet werden für „Quereinsteiger, also erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen schulrelevanter fachlicher Ausbildungsgänge, die mit einer ergänzenden pädagogischen Ausbildung den Lehrerberuf anstreben“. Die Planungen für den neuen Studiengang sind im Gange. Noch können nicht zu allen Kriterien des Fragenkatalogs Angaben gemacht werden.

	Bachelor	Master
Umfang der Bachelor-/Masterarbeit		Master-Arbeit (8 Wochen Bearbeitungsdauer; Umfang max. 30 Seiten)
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)		zwei schulische und ein Betriebspraktikum
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorausss. zum Master erforderlich)		Eintritt in den Vorbereitungsdienst
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)		Akademischer Abschluss
(vorgesehener) Beginn		Vorgesehen zum WS 2005/06
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung		Ausbildungsweg für eine Minderheit von künftigen Lehrerinnen und Lehrern als Alternative zum grundständigen Lehramtsstudium (30 Studienplätze jährlich geplant)
Dauer des Vorbereitungsdienstes		Wie für Bewerber mit 1. Staatsprüfung

	Bachelor	Master
Sicherung der staatl. Verantwortung	Planung des Studiengangs in enger Zusammenarbeit mit Lehrerprüfungsamt und Behörde; Beteiligung des Lehrerprüfungsamtes an Anerkennung von Studienleistungen und Durchführung der Prüfungen	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	-	
Ergebnisse der Evaluierung	-	

Hessen

**Keine Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehramtsausbildung
(Stand 2005)**

Mecklenburg-Vorpommern

	Bachelor	Master*
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts	Master of Education
Regelstudienzeit	6 Semester	4 Semester
Hochschultyp	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	Zwei-Fach-Studium - fachwissenschaftliche Grundlagen (Fach- u. Methodenkompetenz) - „General Studies“ (Schlüsselqualifikationen, berufsfeldorientierte Schwerpunktbildung)	Lehramt an Gymnasien: - Zwei-Fach-Studium (Vertiefung) - erziehungswiss. und fachdidaktische Studien Lehramt an Haupt- und Realschulen: wird erarbeitet
Modularisierung	Modularisiert	Modularisiert
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180 credits (ECTS)	120 credits (ECTS)
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	240 Stunden	480 Stunden
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Pflichtpraktikum (9 Wochen)	Praktikum (11 Wochen)

* Modellversuch an der Universität Greifswald in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte; geplant ist die vollständige Umstellung der Lehrerausbildung auf Bachelor/Master.

	Bachelor	Master*
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Voraus. zum Master erforderlich)	allg. berufsqualifizierend, Zugang zum Masterstudium	Zugang zu Vorbereitungsdienst
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	-	Studium endet mit Masterabschluss und 1. Staatsexamen
Beginn	WS 2001/02	
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Modellversuch an der Universität Greifswald	
Dauer des Vorbereitungsdienstes	2 Jahre	
Sicherung der staatl. Verantwortung	1. Staatsexamen zus. mit M. Ed.-Abschluss; Land ist am laufenden Akkreditierungsverfahren beteiligt	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Die Universität Greifswald ist Mitglied des Verbundes Norddeutscher Universitäten, in dessen Rahmen sämtliche Studienangebote dieser Universitäten evaluiert werden	
Ergebnisse der Evaluierung	Bislang ist noch keine Evaluation der gestuften Lehrerausbildung an der Universität Greifswald erfolgt	

Niedersachsen

	Bachelor	Master	
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts, Bachelor of Science	Master of Education	Master of Education
Regelstudienzeit	6 Semester	4 Semester	2 Semester
Hochschultyp	Universität	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> - polyvalent, Berufsbefähigung - Fächergewichtung 2:1 oder 1:1 - Professionalisierungsbereich inkl. Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften - Lehramtsorientierung ab 3. Semester 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufswissenschaften, Fachdidaktiken - fehlende fachwiss. Studienanteile des 2. Faches - schulformbezogene Ausbildung: Masterstudiengänge für das Lehramt an Gymnasien (LG), das Lehramt an Grund- Haupt- und Realschulen (LGHR), das Lehramt an berufsbildenden Schulen (LbS) und das Lehramt für Sonderpädagogik (LSo) 	
Modularisierung	Ja	Ja	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180 Credits (inkl. Bachelorarbeit und Praktika)	120 Credits (inkl. Masterarbeit und Praktika)	60 Credits (inkl. Masterarbeit und Praktika)
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	im Ermessen der Hochschule, 6-15 Credits	12-20 Credits	bis 30 Credits
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	2 Praktika, mind. 1 in der Schule	2 Praktika (zus. mit Praktika im Bachelorstudium 18 Wochen)	

	Bachelor	Master
Qualifikation/Be- rechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorauss. zum Master erforderlich)	allgem. berufsqualifi- zierend, Zugang zum Master mit qualifizier- tem Bachelor, ggf. weitere Zulassungs- beschränkungen	Zugang zum Vorbereitungs- dienst, Promotionsberechtigung für viersemestrigen Master
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)		Anerkennung des Masterab- schlusses als 1. Staatsprüfung
(vorgesehener) Beginn	WS 2003/04: TU Braunschweig, Universität Hannover (LG), Hochschule Vechta WS 2004/05: Universität Hildesheim, Universität Lüneburg (LbS), Universität Oldenburg, Universität Osnabrück (LG) WS 2005/06: Universität Göttingen, Universität Hannover (LbS, LSo) WS 2006/07: Universität Lüneburg (LGHR), Universität Osnabrück (LGHR, LbS) Start der Masterstudiengänge in der Regel drei Jahre nach Beginn der Umstellung	
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsaus- bildung	<ul style="list-style-type: none"> - Verbundmodell aller Lehramtsausbildenden Hoch- schulen in Niedersachsen - keine Parallelstrukturen an den Hochschulen - komplette Umstellung bis WS 2006/07 	
Dauer des Vor- bereitungs- dienstes	18 Monate	

	Bachelor	Master
Sicherung der staatl. Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung von ‚peers‘ aus dem Schulbereich an der Evaluierung, Masterabschlussprüfung mit staatlicher Beteiligung - Staatliche Standards für die Akkreditierung - Begleitende Qualitätssicherung bei den Prüfungen durch NILS 	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Studienbegleitende Evaluation in den ersten beiden Semestern, anschließend Akkreditierung der Studiengänge	
Ergebnisse der Evaluierung	Ergebnisse des ersten Zyklus (Start WS 2003/04) der Studien begleitenden Evaluation liegen seit März 2005 vor	

Nordrhein-Westfalen

	Bachelor	Master	
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/Bachelor of Science	Master of Education	
Regelstudienzeit	6 Semester	4 Semester	2 Semester
Hochschultyp	Universität	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)		a) Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen: <ul style="list-style-type: none"> - fachwiss. und fach-didaktische Studien in 2 Fächern oder einer sonderpäd. Fachrichtung - erziehungswiss. Studien b) Lehramt an Berufskollegs: <ul style="list-style-type: none"> - fachwiss. Studien - Fachdidaktik - erziehungswiss. Studien c) Lehramt für Sonderpädagogik: <ul style="list-style-type: none"> - 2 Unterrichtsfächer - Sonderpäd. Fachrichtungen - Erziehungswiss. Studien 	Lehramt an Grund-, Haupt- u. Realschulen: <ul style="list-style-type: none"> - fachwiss. Studien - fachdidaktische Studien - erziehungswiss. Studien
Modularisierung	Vollständige Modularisierung	Vollständige Modularisierung	Vollständige Modularisierung

	Bachelor	Master	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180 ECTS-Punkte	120 ECTS-Punkte	60 ECTS-Punkte
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit			
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	8 Wochen	a) 6 Wochen b) 6 Wochen c) 6 Wochen	6 Wochen
Qualifikation/ Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorauss. zum Master erforderlich)	Strukturelle und inhaltliche Polyvalenz ermöglicht - den Berufseinstieg in außerschulische, definierte Berufsfelder für Vermittlungsberufe und - das Weiterstudium im Master (lehramtsbezogener und fachwissenschaftlicher Master)	Zugang zu Vorbereitungsdienst, a) und b): höherer Dienst c): gehobener Dienst	Zugang zu Vorbereitungsdienst, gehobener Dienst
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Für die Dauer des Modellversuchs: Erteilung des Zeugnisses über 1. Staatsprüfung aufgrund der Bachelor- und Masterprüfungen		
(vorgesehener) Beginn	WS 2002/03 (bis SS 2009 befristet)		

	Bachelor	Master
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Modellversuch an zwei Standorten (Bochum und Bielefeld), Ausweitung auf zwei weitere Standorte zum WS 05/06 (Dortmund und Münster)	
Dauer des Vorbereitungsdienstes	2 Jahre, individuelle Verkürzung auf Antrag möglich	
Sicherung der staatl. Verantwortung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Für die Dauer des Modellversuchs: Mitwirkung des Staatl. Prüfungsamtes an der Entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen, Bestellung der Prüfer, evtl. Teilnahme von Mitarbeitern des Staatl. Prüfungsamtes/Ministeriums/der Schulaufsicht an den Prüfungen 2. Für eine etwaige flächendeckende Stufung herrscht derzeit folgender Diskussionsstand: 1. Beteiligung eines staatlichen Vertreters mit Vetorecht am Akkreditierungsverfahren, 2. Erlass länderspezifischer Akkreditierungsvorgaben für Lehramtsstudiengänge und Prüfungen (insbesondere bezüglich (a) der Zugangsvoraussetzungen zum Lehramtsmaster und (b) der materiellen und verfahrensmäßigen Anforderungen an die Prüfungen), 3. Beratung der Hochschulen in der Entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen sowie Unterstützung und begleitende Evaluation des Prüfungsgeschehens durch das Staatl. Prüfungsamt 	

	Bachelor	Master
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	<p>Verpflichtung der am Modellversuch teilnehmenden Universitäten zu begleitender interner und externer Evaluation mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung und dem Aufbau struktureller und inhaltlicher Standards. Das interne Evaluationskonzept ist Teil der Modellversuchsanträge und wurde bei der Auswahl durch die Expertenjury berücksichtigt. Die externe Evaluation wird nach einem peergestützten Verfahren von der HIS GmbH durchgeführt.</p> <p>Zusätzlich wird zum Sommersemester 2005 ein Lenkungs- bzw. Koordinierungsausschuss für den Modellversuch eingerichtet, an dem Vertreter der Hochschulen, der Ministerien, der staatlichen Prüfungsämter sowie zwei einschlägig ausgewiesene Wissenschaftler auf der Grundlage der Erfahrungen in den Modellversuchen den konzeptionellen Rahmen für die gestufte Lehrerausbildung an allen Standorten in NRW entwickeln</p>	
Ergebnisse der Evaluierung	<p>Zwischenbericht der HIS GmbH über den ersten Evaluationsabschnitt (Mai 2004, nicht öffentlich)²⁸</p>	

²⁸ Anm. d. Hrsg.: Vgl. Kap. 1., 2.5 (Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen, HIS GmbH Hannover).

Rheinland-Pfalz

	Bachelor
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/Science
Regelstudienzeit	6 Semester
Hochschultyp	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<p>schulartübergreifende (2 Drittel) und schulartbezogene (1 Drittel) Anteile (Ausnahme: LA f. berufsbild. Schulen aussch. schulartbezogene Anteile)</p> <p><i>Schwerpunkte Hauptschule, Realschule, Gymnasium, berufs. Schule:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 2-Fach-Studium (incl. Fachdidaktik) - Bildungswissenschaften <p><i>Schwerpunkt Grundschule:</i></p> <p>1.+2. Jahr: 2-Fach-Studium (inkl. Fachdidaktik) und Bildungswiss.,</p> <p>3. Jahr: Grundschulbildung mit fächerbezogenen Studienbereichen</p> <p><i>Schwerpunkt Förderschule:</i></p> <p>1.+ 2. Jahr: 2-Fach-Studium (inkl. Fachdidaktik) und Bildungswiss.,</p> <p>3. Jahr: Sonderpädagogik und ihre Fachrichtungen</p>
Modularisierung	Ja
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180
Umfang der Bachelor-/Masterarbeit	6 Credits

	Bachelor
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Orientierungspraktika: 40 Tage Vertiefende Praktika: 28 Tage
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorauss. zum Master erforderlich)	Schwerpunktbildung: LA-Master, FW-Master, Arbeitsmarkt; Zugangskriterien Master: Schwerpunkt Schule, Schulpraktika
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	
(vorgesehener) Beginn	Ab 2005/2006 Standards Bildungswissenschaften Schrittweise von 2006/2007 – 2008/2009 ,Duales Studien- und Ausbildungskonzept'
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Ab 2006/2007 optional, ab 2008/2009 Ersatz der herkömmlichen LA-Ausbildung
Dauer des Vorbereitungsdienstes	15 Monate (bei Anrechnung der Praxis i. B/M-Studium)
Sicherung der staatl. Verantwortung	zusätzlich 1. Staatsprüfung mit Vorgabe curricularer Standards in allen Fächern im Rahmen der Prüfungsordnungen (Anerkennung der Masterprüfung in ,erheblichem Umfang', sofern die Standards erfüllt werden)
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Dies ergibt sich aus den Anforderungen der Akkreditierung. Darüber hinaus Einbindung in die jeweiligen Evaluierungsprogramme der Studiengänge an den einzelnen Universitäten.
Ergebnisse der Evaluierung	(entfällt)

Rheinland-Pfalz

	Master				
Abschlussbezeichnung	Master of Arts/Science				
Regelstudienzeit	4 Semester	3 Semester	2 Semester		
Hochschultyp	Universität	Universität	Universität		
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<p>LA an Gymnasien u. berufsbildenden Schulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2-Fach-Studium - Fachdidaktik - Bildungswiss. <p>bei LA an berufs- b. Schulen: Anerkennung des FH-Abschlusses als dem BA-Abschluss gleichwertig möglich</p>	<p>LA an Förderschulen:</p> <p>Sonderpädagogik und ihre Fachrichtungen (inkl. Bildungswiss.)</p>	Lehrämter an		

	Master				
			Grundsch. Grundschul- bildung (inkl. Bildungswiss.) mit fächerbezogenen Studien- schwer- punkten	Hauptsch. 2-Fach- Studium Fachdidak- tik Bildungswiss.	Realsch. 2-Fach- Studium Fachdi- daktik Bildungswiss.
Modularisierung	ja	ja	ja		
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	120	90	60		
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	15 Credits	15 Credits	15 Credits		
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Fachpraktika 60 Tage	Fachpraktika 50 Tage	Fach- praktika 30 Tage		
Qualifikation/ Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorausss. zum Master erforderlich)	Zugang zu Vorbereitungsdienst				

	Master				
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Zusätzlich 1. Staatsprüfung unter erheblicher Anrechnung der Master-Prüfung (30 [Staatsprüfung] : 70 [studienbegleitende Prüfungen])				
(vorgesehener) Beginn	Ab 2005/2006 Standards Bildungswissenschaften Schrittweise von 2006/2007 – 2008/2009 ‚Duales Studien- und Ausbildungskonzept‘				
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Ab 2006/2007 optional, ab 2008/2009 Ersatz der herkömmlichen LA-Ausbildung				
Dauer des Vorbereitungsdienstes	15 Monate (bei Anrechnung der Praxis i. B/M-Studium)				

	Master				
Sicherung der staatl. Verantwortung	zusätzlich 1. Staatsprüfung mit Vorgabe curricularer Standards in allen Fächern im Rahmen der Prüfungsordnungen (Anerkennung der Masterprüfung in ‚erheblichem Umfang‘, sofern die Standards erfüllt werden)				
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Dies ergibt sich aus den Anforderungen der Akkreditierung; Darüber hinaus Einbindung in die jeweiligen Evaluierungsprogramme der Studiengänge an den einzelnen Universitäten.				
Ergebnisse der Evaluierung	(entfällt)				

Saarland

**Derzeit keine Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehramtsausbildung
(Stand 2005)**

Sachsen

**Keine Rückmeldung
(Stand 2005)**

Sachsen-Anhalt

	Bachelor	Master
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung	Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (M.Sc. in Vocational Education)
Regelstudienzeit	6 Semester	4 Semester
Hochschultyp	Universität	Universität
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstfach 82 SWS Fachwissenschaft 2. Zweitfach 26 SWS Fachwissenschaft 3. 12 SWS Betriebspädagogik 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstfach 8 SWS Fachwissenschaft, 10 SWS Fachdidaktik 2. Zweitfach 18 SWS Fachwissenschaft, 6 SWS Fachdidaktik 3. 18 SWS Berufspädagogik
Modularisierung	ja	ja
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180	90
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	8 Wochen + mündliche Verteidigung der Arbeit	5 Monate + mündliche Verteidigung der Arbeit

	Bachelor	Master
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	26 Wochen Betriebspraktikum vor Aufnahme des Studiums Berufliches Orientierungspraktikum im Rahmen des Faches Betriebspädagogik	Schulpraktische Studien im Rahmen der Fachdidaktik
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Voraussetz. zum Master erforderlich)	Betriebliche Ausbildungsleitung und -koordination, Berufs- und Qualifizierungsberatung, Aus- und Fortbildungstätigkeiten in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (nicht staatliches berufliches Schulsystem) Voraussetzung zum Master ist ein Abschluss mit „befriedigend“	Unterrichtstätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	B.Sc. (Universitätsprüfung)	M.Sc. und 1. Staatsprüfung (Universitätsprüfung in Verbindung mit der 1. Staatsprüfung nach der Lehramtsprüfungsverordnung des Landes Sachsen-Anhalt)
(vorgesehener) Beginn	WS 2004/05	

	Bachelor	Master
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Keine	Der bestehende Studiengang ‚Lehramt an Berufsbildenden Schulen‘ mit den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung, jeweils in Kombination mit einem allgemein bildenden Zweifach, bleibt erhalten. Der neue Master-Studiengang bildet insofern eine Ergänzung zum bestehenden Lehramtsstudiengang in den technischen Fachrichtungen, da er (beim derzeitigen Entwicklungsstand) ausschließlich hoch affine Zweifächer vorsieht.
Dauer des Vorbereitungsdienstes	2 Jahre	
Sicherung der staatl. Verantwortung	Der Master-Studiengang in Kombination mit dem Bachelor-Studiengang <i>erfüllt alle Vorgaben der KMK-Rahmenvereinbarung zur Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen</i> . Durch diese Konstruktion sowie durch die Verbindung des Master-Abschlusses mit der 1. Staatsprüfung entspricht die staatliche Verantwortung der für den Lehramtsstudiengang.	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen		
Ergebnisse der Evaluierung		

Schleswig-Holstein (Modell-Entwurf, noch nicht verabschiedet)²⁹

	Bachelor	Master	
Abschlussbezeichnung	Bachelor of Arts/ of Science	Master of Education	
Regelstudienzeit	3 Jahre	2 Jahre	1 Jahr
Hochschultyp	Universität	Universität	
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> - zwei Fächer entweder als Haupt- /Hauptfach oder als Haupt- /Nebenfach - vermittlungswissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Kompetenzen, nicht schulartbezogen 	Lehramt an Gymnasien, Berufsschulen: <ul style="list-style-type: none"> - schulartbezogene erziehungswissenschaftliche und didaktische Kompetenzen - fehlende fachwissenschaftliche Studienanteile Lehramt an Sonderschulen noch offen	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen: <ul style="list-style-type: none"> - schulartbezogene erziehungswissenschaftliche und didaktische Kompetenzen - fachwissenschaftliche Studienanteile
Modularisierung	ja	ja	
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180 ECTS	120 ECTS	60 ECTS

²⁹ Anm. d. Hrsg.: Stand 2005.

	Bachelor	Master
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	6 – 12 ECTS	15 – 18 ECTS; im einjährigen Master-Studiengang soll die Bachelorarbeit einbezogen werden können
Praxiselemente (ggf. Angabe z. Umfang)	Praxisstudien in verschiedenen Berufsfeldern einschließlich Schule	Praxisstudien im Arbeitsfeld Schule
Qualifikation/Berechtigung (auch Angabe, ob zusätzl. Vorausss. zum Master erforderlich)	Noch offen	Noch offen
Abschlussart (ggf. Verhältnis z. Staatsprüfung)	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss, Anerkennung als 1. Staatsprüfung
(vorgesehener) Beginn	WS 2005/06 an der Universität Flensburg (Grund-, Haupt- und Realschule), an der CAU Kiel voraussichtlich erst zum WS 2006/07	
Parallelität zur herkömmlichen Lehramtsausbildung	Nein	Nein

	Bachelor	Master
Dauer des Vorbereitungsdienstes	zur Zeit zwei Jahre für alle Lehrämter, es ist eine Abstimmung der Ausbildungsinhalte von erster und zweiter Phase vorgesehen mit dem Ziel, dass die Gesamtausbildungsdauer den bisherigen Umfang nicht überschreitet	
Sicherung der staatl. Verantwortung	Mitwirkung bei der Akkreditierung, i. Ü. abhängig von dem Ergebnis der Beratung in der KMK	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Maßnahmen stehen noch nicht fest	
Ergebnisse der Evaluierung		

Thüringen

	Bachelor		Master	
Abschlussbezeichnung	Baccalaureus/Baccalaurea (§ 19 HRG)		Magister/Magistra (§ 19 HRG)	
Regelstudienzeit	6 Semester		3 Semester	
Hochschultyp	Universität		Universität	
Inhaltliche Konzeption, Ausbildungsziel (schulstufen- bzw. schulartbezogen)	LA Grundschule: - Pädagogik d. Kindheit (Hauptfach) - Fachwiss. (Nebenfach) - ‚Studium Fundamentale‘ - Berufsfeld	LA Regelschule: Fachwiss. (Hauptfach) - Fachwiss. (Nebenfach) - ‚Studium Fundamentale‘ - Berufsfeld	LA Grundschule: - Berufswiss. (v. a. Fachdidaktik) - Wahlschwerpunkt	LA Regelschule: - Berufswiss. (allg. u. Fachdidaktik) - fachwiss. Vertiefung im Haupt- und Nebenfach
Modularisierung	Ja	Ja	Ja (13 Module à 6 LP) (Magisterarbeit à 12 LP)	Ja (13 Module à 6 LP) (Magisterarbeit à 12 LP)
ECTS (ggf. Anzahl der Credits)	180 LP	180 LP	90 LP	90 LP
Umfang der Bachelor-/ Masterarbeit	derzeit nicht erforderlich; künftig vorgesehen	derzeit nicht erforderlich; künftig vorgesehen	12 LP	12 LP

	Bachelor		Master	
	Ja	Ja	Ja	Ja
Praxis- elemente (ggf. An- gabe z. Umfang)				
Qualifikation/Be- rechtigung (auch An- gabe, ob zusätzl. Voraus- zum Master erforderlich)	allg. Berufs qualifizierend, Zugang zu Master		Zugang zum Vorbereitungs- dienst	
Abschluss- art (ggf. Verhältnis z. Staatsprü- fung)	Die Voraussetzungen zur Anerkennung der Magisterprüfung als 1. Staatsprüfung werden derzeit vom Thüringer Kultusmi- nisterium geprüft			
(vorge- sehener) Beginn	WS 2003/2004			
Parallelität zur her- kömm- lichen Lehramts- ausbildung	Nur bezüglich Lehramt Regelschule; die herkömmliche Lehr- amtsausbildung Regelschule findet parallel an der Friedrich- Schiller-Universität Jena statt			

	Bachelor	Master
Dauer des Vorbereitungsdienstes	Die Möglichkeiten der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes werden vom Thüringer Kultusministerium geprüft	
Sicherung der staatl. Verantwortung	Wird durch das Thüringer Kultusministerium noch geprüft	
Welche Maßnahmen der Evaluierung werden durchgeführt bzw. sind vorgesehen	Werden durch das Thüringer Kultusministerium noch geprüft	
Ergebnisse der Evaluierung		

9. Übersicht: Lehrerbildungsgesetze und Lehrerprüfungsordnungen

Auszug aus: „Lehrerprüfungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland - Zusammenstellung der gesetzlichen und laufbahnrechtlichen Grundlagen“

- Erste Staatsprüfungen für Lehrämter Vorbereitungsdienst und
- Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter
- Sonstige Regelungen

(Kultusministerkonferenz, Stand März 2006)

Anm. d. Hrsg.: Die Internet-Verknüpfungen wurden im Mai 2007 aktualisiert.

Baden-Württemberg

Erste Staatsprüfungen für die Lehrämter

- Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I - GHPO I) vom 22.07.2003 (GBl. 2003,11, S. 432 ff.)
http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GHPOI_2003_korr.pdf
- Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I - RPO I) vom 24.08.2003 (GBl. 2003,12, S. 583 ff. , berichtigt in GBl. 2004,3, S. 94)
http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/RPOI_2003.pdf
[URL: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XCCGBL043](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XCCGBL043)
- Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Wissenschaftliche Prüfungsordnung) vom 13.03.2001 (GBl. 2001,6, S. 201 ff., be-

richtigt in GBl. 2001,16, S. 604), zuletzt geändert durch Verordnung vom 12.07.2005 (GBl. 2005,12, S. 605)

www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GYPO_WPO_Integr_Gesamtversion.pdf

- Verordnung des Kultusministeriums über die Künstlerische Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Künstlerische Prüfungsordnung) vom 13.03.2001 (GBl. 2001,6, S. 284 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 21.04.2004 (GBl. 2004,8, S. 281 ff.)

www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GYPO_KPO_Integr_Gesamtversion.pdf

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung II - GHPO II) vom 18.01.2001 (GBl. 2001,1, S. 11 ff.)

http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GHPO_II.pdf

- Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung II - RPO II) vom 16.07.2003 (GBl. 2003,11, S. 421 ff.)

<http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/RPOII-2003.pdf>

- Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien (APrOGymn) vom 10.03.2004 (GBl. 2004,6, S. 181 ff.)

http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/GY_POII-2004.pdf

- Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Pflegewissenschaft (WprOPflege) vom 29.03.2004 (GBl. 2004,7, S. 222 f.)

<http://www.leu.bw.schule.de/bild/WPrOPflege-I.pdf>

- Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (APrObSchhD) vom 10.03.2004 (GBl. 2004,6, S. 192 ff.)
<http://www.leu.bw.schule.de/berat/POrd/APrObSchhD-2004.pdf>

Bayern

Gesetzliche und laufbahnrechtliche Grundlagen

- Bekanntmachung der Neufassung des Bayerischen Beamtengesetzes vom 27.08.1998 (GVBl. 1998,20, S. 702 ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24.12.2005 (GVBl. 2005,26, S. 665 ff.)
[URL: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/1.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&ld=XDLGVB9820](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_I/1.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&ld=XDLGVB9820)
- Bekanntmachung der Neufassung des Bayerischen Lehrer- bildungsgesetzes vom 12.12.1995 (GVBl. 1996,2, S. 16 ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 08.03.2005 (GVBl. 2005,5, S. 69 f.)
www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?
http://by.juris.de/by/LehrBiG_BY_1995_rahmen.htm

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Bekanntmachung der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung I vom 07.11.2002 (GVBl. 2002,26, S. 657 ff.)
<http://www.stmuk.bayern.de/km/recht/LPO1/index.html>

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II) vom 28.10.2004 (GVBl. 2004,20, S. 428 ff.)
www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?
http://by.juris.de/by/Lehr2StPrO_BY_2004_rahmen.htm

- Bekanntmachung der Neufassung der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen vom 29.09.1992 (GVBl. 1992,21, S. 454 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 04.08.2003 (GVBl. 2003,17, S. 565 ff.)
[URL: www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/GHLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm)
http://by.juris.de/by/GHLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm
- Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen (ZALR) vom 31.08.1995 (GVBl. 1995,22, S. 682 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 04.08.2003 (GVBl. 2003,17, S. 577 ff.)
[URL: www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/RLehrZAO_BY_1995_rahmen.htm)
http://by.juris.de/by/RLehrZAO_BY_1995_rahmen.htm
- Bekanntmachung der Neufassung der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien vom 29.09.1992 (GVBl. 1992,21, S. 477 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 04.08.2003 (GVBl. 2003,17, S. 582 ff.)
[URL: www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/GymLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm)
http://by.juris.de/by/GymLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm
- Bekanntmachung der Neufassung der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen vom 29.09.1992 (GVBl. S. 487 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 04.08.2003 (GVBl. 2003,17, S. 587 ff.)
[URL: www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/BSchulLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm)
http://by.juris.de/by/BSchulLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm

Berlin

Gesetzliche und laufbahnrechtliche Grundlagen

- Bekanntmachung der Neufassung des Lehrerbildungsgesetzes vom 13.02.1985 (GVBl. 41.1985,13, S. 434 ff., berichtigt in GVBl. 41.1985,24, S. 948), zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.05.2005 (GVBl. 61.2005,16, S. 287)

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/lbig.pdf

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter (1. Lehramtsprüfungs-Ordnung - 1. LPO) vom 01.12.1999 (GVBl. 56.2000,1, S. 1 ff.), geändert durch Gesetz vom 06.11.2000 (GVBl. 56.2000,37, S. 473 ff.)

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/1lpo.pdf

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (2. LehrerPO) vom 25.07.1990 (GVBl. 46.1990,55, S. 1715 ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.03.2005 (GVBl. 61.2005,8, S. 125 ff.)

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/2lehrerpo.pdf

- Verordnung über den Vorbereitungsdienst im Anschluß an die Erste Staatsprüfung (Ausbildungsordnung - AusbO) vom 18.03.1999 (GVBl. 55.1999,13, S. 109 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 21.04.2004 (GVBl. 60.2004,19, S. 202 f.)

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/ausbo.pdf

- Verordnung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für ein Lehramt (ZulVO) vom 06.09.1979 (GVBl. 35.1979,64, S. 1702 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 04.03.2005 (GVBl. 61.2005,8, S. 125 ff.)

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/zulvo.pdf

Sonstige Regelungen

- Verordnung über die Erprobung lehramtsbezogener Bachelor- und Master-Studiengänge (Lehramtserprobungsverordnung – LEPVO) vom 28.02.2006 (GVBl. 62.2006,10, S. 251 ff.)

URL: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB/I/1.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XEEGVB0610

Quelle: <http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtsvorschriften/index.html>

Brandenburg

Gesetzliche und laufbahnrechtliche Grundlagen

- Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz -BbgLe-BiG) vom 25.06.1999 (GVBl. I 10.1999,13, S. 242 ff.), geändert durch Gesetz vom 13.02.2004 (GVBl. I 15.2004,1, S. 7 ff.)

www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.15011.de

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) vom 31.07.2001 (GVBl. II 12.2001,15, S. 494 ff.), geändert durch Verordnung vom 07.12.2004 (GVBl. II 16.2005,1, S. 3 ff.)

www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.15007.de

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung für den Vorbereitungsdienst - OVP) vom 31.07.2001 (GVBl. II 12.2001,15, S. 509 ff.),

geändert durch Verordnung vom 09.02.2006 (GVBl. II 17.2006,3, S. 35)

www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.15012.de

Sonstige Regelungen

- Verordnung über die Erprobung von Bachelor- und Master-Abschlüssen in der Lehrerausbildung und die Gleichstellung mit der Ersten Staatsprüfung (Bachelor-Master-Abschlussverordnung–BaMaVO) vom 21.09.2005 (GVBl. II 16.2005,29, S. 502 ff.)

URL: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XERGVV0529

Bremen

Gesetzliche und laufbahnrechtliche Grundlagen

Gesetz zur Änderung der Gesetze zur bremischen Lehrerausbildung

- (Art. 1: Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen (Bremisches Lehrerausbildungsgesetz) vom 16.05.2006 (GBl. 2006,6, S. 259 ff.)

www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lehrerausbildung/la-gesetz.pdf

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 07.10.2003 (GBl. 2003,44, S. 367 ff., berichtigt in GBl. 2004,48, S. 454), geändert durch Verordnung vom 28.02.2006 (GBl. 2006,14, S. 103 f.)

<http://www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/pruefung03.pdf>

- Katalog der Prüfungsfächer der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Fächerkatalog) vom 03.02.2004 (ABl. 2004,22, S. 89 ff.)

<http://www.bildung.bremen.de/SfB/bildung/LASL/katalog2003.pdf>

- Prüfungsanforderungen für die Unterrichtsfächer sowie die Erziehungswissenschaft gemäß der Prüfungsordnung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 12.05.2005 (ABl. 2005,63, S. 453 ff.)

www.bildung.bremen.de/SfB/bildung/lasl/pruefungsanford2003.asp

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 12.11.2002 (GBl. 2002,58, S. 535 ff.)

http://www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/pruefung_2neu.pdf

- Katalog der Prüfungsfächer der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Fächerkatalog) vom 16.12.2005 (ABl. 2006,12, S. 37 ff.)

www.bildung.bremen.de/SfB/bildung/lasl/pruefung_2_faecher.pdf

- Verordnung für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsverordnung) vom 28.02.2006 (GBl. 2006,14, S. 102 f.)

www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lehrausbildung/la_vo.pdf

Hamburg

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen vom 18.05.1982 (GVBl. I 1982,26, S. 143 ff.), geändert durch Gesetz vom 21.03.2005 (GVBl. I 2005,10, S. 75 ff.)
hh.juris.de/hh/gesamt/Lehr1StPrV_HA.htm#Lehr1StPrV_HA_rahmen

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen (VVZS) vom 31.05.2005 (GVBl. I 2005,18, S. 220 ff.)
hh.juris.de/hh/gesamt/SchulLehr2StPrV_HA_2005.htm#SchulLehr2StPrV_HA_2005_rahmen
- Verordnung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Hamburger Schulen vom 20.01.2004 (GVBl. I 2004,4, S. 18 ff.)
hh.juris.de/hh/gesamt/SchulLehrV_HA_2004.htm#SchulLehrV_HA_2004_rahmen

Hessen

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG-UVO) vom 16.03.2005 (ABl. 58.2005,4, S. 202 ff.)
[URL: www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2005/alle_user/04_2005.pdf](http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2005/alle_user/04_2005.pdf)

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- [URL: www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2005/alle_user/04_2005.pdf](http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2005/alle_user/04_2005.pdf)

Mecklenburg – Vorpommern

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern ab Matrikel 2000 (Lehrerprüfungsverordnung 2000 - LehPrVO 2000 M-V) vom 07.08.2000 (GVBl. 2000,15, S. 393 ff.), geändert durch Verordnung vom 15.08.2005 (GVBl. 2005,14, S. 444)
<http://www.kultus-mv.de/sites/bibo/vo/schule/lehrerpruef00.pdf>
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_VI.4/Dokumentenarchiv/dokument.php?quelle=alle&action=anzeigen&wm=1&Id=XKVGVB0514

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung zum Vorbereitungsdienst und zur Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an den Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrervorbereitungsdienstverordnung - LehVDVO M-V) vom 08.04.1998 (GVBl. 1998,17, S. 525 ff.), geändert durch Verordnung vom 15.08.2005 (GVBl. 2005,14, S. 443)
www.kultus-mv.de/sites/bibo/vo/schule/lehervorbereitungsdienst.pdf

Niedersachsen

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Lande Niedersachsen (PVOLehrI) vom 15.04.1998 (GVBl. 52.1998,14, S. 399 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 26.01.2006 (GVBl. 60.2006,3, S. 33 f. in Verbindung mit den Durchführungsbestimmungen gemäß Runderlass vom 08.05.1998 (MBI. 48.(53.)1998,22, S. 874 ff.), berichtigt in MBI. 48.(53.)1998,26, S. 985), zuletzt geändert durch Runderlass vom 28.05.2006 (MBI. 56.(61.)2006,10, S. 177)
<http://www.schule.de/2041101/pvolehr1/pvolehr1.htm>
<http://www.schule.de/2041101/6907001.htm>

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter (PVO-Lehr II) vom 18.10.2001 (GVBl. 55.2001,28, S. 655 ff.) in Verbindung mit den Durchführungsbestimmungen gemäß Runderlass vom 18.10.2001(MBl. 51.(56.)2001,37, S. 809 ff.)

<http://www.nibis.de/~as-lg2/informationen/pvo.htm#PVO> und

<http://www.nibis.de/~as-lg2/download/pvo.pdf>

<http://www.schure.de/2041101/8607001a.htm>

- Kapazitätsverordnung für den Vorbereitungsdienst der Lehrerlaufbahnen (KapVO-Lehr) vom 01.02.2001 (GVBl. 55.2001,3, S. 30 f.)

<http://www.schure.de/2041104/03.kapvoler.htm>

Nordrhein-Westfalen**Erste Staatsprüfungen für Lehrämter**

- Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) vom 27.03.2003 (GVBl. 57.2003,15, S. 182 ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 05.04.2005 (GVBl. 59.2005,18, S. 351 ff.)

www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LPO03.pdf

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung – OVP) vom 11.11.2003 (GVBl. 57.2003,52, S. 699 ff.)

www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVPneu.pdf

- Ordnung des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP-B) vom 24.07.2003 (GVBl. 57.2003,38, S. 438 ff.)

www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_B.pdf

Sonstige Regelungen

- Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ (VO – B/M) vom 27.03.2003 (GVBl. 57.2003,15, S. 194 ff.)

<http://sgv.im.nrw.de/gv/frei/2003/Ausg15/AGV15-2.pdf>

Rheinland-Pfalz

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vom 16.06.1982 (GVBl. 1982,19, S. 227 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 13.09.2005 (GVBl. 2005,19, S. 372 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Erste_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/GHLehr1StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen vom 31.03.1982 (GVBl. 1982,14, S. 133 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 13.09.2005 (GVBl. 2005,19, S. 372 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Erste_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/RSchulLehr1StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 07.05.1982 (GVBl. 1982,14, S. 157 ff.), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13.09.2005 (GVBl. 2005,19, S. 372 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Erste_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/GymLehr1StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 16.02.1982 (GVBl. 1982,10, S. 95 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 13.09.2005 (GVBl. 2005,19, S. 372)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Erste_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/BBiSchulLehr1StPrV_RP_rahmen.htm

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund und Hauptschulen vom 27.08.1997 (GVBl. 1997,20, S. 335 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002,14, S. 339 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Zweite_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/GHLehr2StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen vom 27.08.1997 (GVBl. 1997,20, S. 343 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002,14, S. 339 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Zweite_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/RSchulLehr2StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 27.08.1997 (GVBl. 1997,20, S. 365 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 14.11.2004 (GVBl. 2004,22, S. 511)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Zweite_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/GymLehr2StPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 27.08.1997

(GVBl. 1997,20, S. 357 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002,14, S. 339 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/Zweite_Phase.htm

http://rlp.juris.de/rlp/BbiSchulLehr2StPrV_RP_rahmen.htm

Sonstige Regelungen

- Landesverordnung über die Prüfung zur Erlangung der Befähigung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien oder an berufsbildenden Schulen von Lehrkräften mit einer pädagogischen Zusatzausbildung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002,14, S. 346 ff.)
www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/weitere_lehrerpruefungen.htm
http://rlp.juris.de/rlp/PaedZAusbLehrAPrV_RP_rahmen.htm
- Pädagogische Ausbildung für das Lehramt des Lehrers für Fachpraxis und des Fachlehrers an berufsbildenden Schulen vom 30.03.1994 (GABl. 4.1994,6, S. 247 ff.), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 04.01.2001 (GABl. 11.2001,7, S. 345)
studienseminare-bbs.bildung-rp.de/index.php?id=9ausbildung/VV_LFP.doc
- Landesverordnung über die Pädagogische Prüfung für das Lehramt des Lehrers für Fachpraxis und des Fachlehrers an berufsbildenden Schulen vom 11.09.1995 (GVBl. 1995,19, S. 371 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002,14, S. 338)
www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/weitere_lehrerpruefungen.htm
http://rlp.juris.de/rlp/BBiSchulFLehrPaedPrV_RP_rahmen.htm
- Landesverordnung über die Prüfung von Lehrern für das Lehramt des Fachlehrers mit beratenden Aufgaben für den praktischen Unterricht an berufsbildenden Schulen vom 06.09.1988 (GVBl. 1988,24, S. 213 ff.), geändert durch Gesetz vom 12.10.1999 (GVBl. 1999,20, S. 325 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/weitere_Lehrerpruefungen.htm
http://rlp.juris.de/rlp/BBiSchulBerFLehrPrV_RP_rahmen.htm

- Landesverordnung über die Prüfung zur Erlangung der Befähigung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien oder an berufsbildenden Schulen von Lehrkräften mit einer pädagogischen Zusatzausbildung vom 17.07.2002 (GVBl. 2002, 14, S. 346 ff.)

www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Lehrerausbildung_und_Landespruefungsamt/weitere_Lehrerpruefungen.htm

Saarland

Allgemein

http://www.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/ordnungen/

Saarländisches Lehrerbildungsgesetz (SLBiG)

- (Art. 1 des Gesetzes Nr. 1434) vom 23. Juni 1999 zuletzt geändert durch das Gesetz vom 15. Februar 2006 (Amtsbl. S. 474, 530).

http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/SLBiG.pdf

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Hauptschulen und Gesamtschulen

Vom 22. September 1981

- zuletzt geändert durch die Verordnung vom 3. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2136). Auf Grund des § 21 Abs. 1 des Gesetzes Nr. 1084 „Saarländisches Lehrerbildungsgesetz“ vom 12. Juli 1978 (Amtsbl. S. 709), geändert durch das Gesetz vom 15. November 1978 (Amtsbl. S. 1045), 1 sowie des § 20 Abs. 2 des Saarländischen Beamtengesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juni 1979 (Amtsbl. S. 570), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 1980 (Amtsbl. S. 1081)

www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/AusPruefHauptGes031004.pdf

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Klassenstufen 5 bis 13)

Vom 22. September 1981

- zuletzt geändert durch die Verordnung vom 5. Oktober 2004 (Amtsbbl. S. 2132). Auf Grund des § 21 Abs. 1 des Gesetzes Nr. 1084 „Saarländisches Lehrerbildungsgesetz“ vom 12. Juli 1978 (Amtsbbl. S. 709), geändert durch Gesetz vom 15. November 1978 (Amtsbbl. S. 1045) 1, sowie des § 20 Abs. 2 des Saarländischen Beamtengesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juni 1979 (Amtsbbl. S. 570), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 1980 (Amtsbbl. S. 1081)

www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/AusPruefGymGes051004.pdf

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen

Vom 22. September 1981

- zuletzt geändert durch die Verordnung vom 3. Oktober 2004 (Amtsbbl. S. 2141). Auf Grund des § 21 Abs. 1 des Gesetzes Nr. 1084 „Saarländisches Lehrerbildungsgesetz“ vom 12. Juli 1978 (Amtsbbl. S. 709), geändert durch Gesetz vom 15. November 1978 (Amtsbbl. S. 1045) 1, sowie des § 20 Abs. 2 des Saarländischen Beamtengesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juni 1979 (Amtsbbl. S. 570), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 1980 (Amtsbbl. S. 1081)

www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/AusPruefRealGes031004.pdf

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen

Vom 22. September 1981

- zuletzt geändert durch die Verordnung vom 5. Oktober 2004 (Amtsbl. S. 2130). Auf Grund des § 21 Abs. 1 des Gesetzes Nr. 1084 „Saarländisches Lehrerbildungsgesetz“ vom 12. Juli 1978 (Amtsbl. S. 709), geändert durch Gesetz vom 15. November 1978 (Amtsbl. S. 1045) 1, sowie des § 20 Abs. 2 des Saarländischen Beamtenengesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juni 1979 (Amtsbl. S. 570), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 1980 (Amtsbl. S. 1081)
www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/AusPruefBS051004.pdf

Sachsen

Allgemein

<http://www.sachsen.de>

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I - LAPO I) vom 13.03.2000 (GVBl. 2000,6, S. 166 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 10.05.2006 (GVBl. 2006,6,S. 135 ff.)
http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/710_1_54bs.pdf

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungs-Ordnung II – LAPO II) und zur Änderung der Vorbereitungsdienstbeschränkungsverordnung vom 19.07.2005 (GVBl. 2005,6, S. 212 ff.)
http://www.sn.schule.de/~sembbdd/Gesetze/E9_neu_LAPOII.doc
http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/710_1_64bs.pdf

- Verordnung der Sächsischen Staatsregierung und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Zulassungsbeschränkungen für den pädagogischen Vorbereitungsdienst (Zulassungsbeschränkungsverordnung pädagogischer Vorbereitungsdienst –Zu-BeschrPädVdVO) und zur Änderung der Lehramtsprüfungsordnung II vom 07.06.2006 (GVBl. 2006,7, S. 161 ff.)

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=281125512225>

Sonstige Regelungen

- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die berufsbegleitende Ausbildung und Prüfung für Lehrkräfte für den fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen (Fachlehrerverordnung - FachIIVO) vom 22.05.2001 (GVBl. 2001,10, S. 473 ff.)

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=7491210721495>

http://www.saxonia-verlag.de/recht-sachsen/710_1_56bs.pdf

Sachsen - Anhalt

Erste Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992 (GVBl. 3.1992,26, S. 488 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 27.10.2005 (GVBl. 16.2005,59, S. 666 ff.)

st.juris.de/st/gesamt/Lehr1StPrV_ST.htm#Lehr1StPrV

[ST_rahmen](#)

www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/

[ve-staatspruefung_lehraemter.pdf](#)

- Durchführungsbestimmungen zur Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992 (MBL. 2.1992,29, S. 797 ff.)

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Verordnung über die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992 (GVBl. 3.1992,26, S. 557 ff.), geändert durch Verordnung vom 15.04.1994 (GVBl. 5.1994,18, S. 538)
http://st.juris.de/st/gesamt/Lehr2StPrV_ST.htm#Lehr2StPrV_ST_rahmen
www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/VOZweiteStPr.pdf
- Durchführungsbestimmungen zur Verordnung über die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992 (MBI. 2.1992,29, S. 800 ff.) Ausbildungsordnung für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 12.06.1996 (SVBl. 5.1996,10, S. 258 ff.), zuletzt geändert durch Runderlass vom 21.07.2005 (SVBl. 14.2005,9, S. 284 f.)
- Ergänzende Hinweise zur Durchführung der Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter
www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/merkblattzweitestaatspr.pdf
- Verordnung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter bei beschränkten Kapazitäten (LehrZul-VO) vom 01.01.2004 (GVBl. 15.2004,4, S. 26 ff.)
www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-zulassunglehraemter.pdf

Schleswig - Holstein**Erste Staatsprüfungen für Lehrämter**

- Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Prüfungsordnung Lehrkräfte I – POL I) vom 11.09.2003 (GVBl. 2003,12, S. 440 ff.), geändert durch Verordnung vom 14.09.2004 (NBl.MBWFK – H – 2004,5, S. 303 ff.)
sh.juris.de/sh/gesamt/Lehr1PrO_SH_2003.htm#Lehr1PrO_SH_2003_rahmen

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte II - OVP) vom 22.04.2004 (GVBl. 2004,5, S. 116 ff.), geändert durch Gesetz vom 15.06.2004 (GVBl. 2004,7, S. 153 ff.)
sh.juris.de/sh/gesamt/LehrVorbD2StPrO_SH_2004.htm#LehrVorbD2StPrO_SH_2004_rahmen
- Landesverordnung über die Einstellung in den Vorbereitungsdienst von Laufbahnen der Lehrerinnen und Lehrer – Einstellungstermine 1. August 2004 bis 1. August 2008 (Kapazitätsverordnung Lehrkräfte – KapVO-LK) vom 16.06.2004 (GVBl. 2004,7, S. 205 ff.)
sh.juris.de/sh/gesamt/LKKapVO_SH_2004.htm#LKKapVO_SH_2004_rahmen

Thüringen**Erste Staatsprüfungen für Lehrämter**

- Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen vom 06.05.1994 (GVBl. 1994,21, S. 645 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 06.02.1998 (GVBl. 1998,3, S. 29 ff.)
www.uni-jena.de/data/unijena/einrichtungen/zfd/lehr_ausb/thuervo_staatspruefg_la_gs.pdf
- Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen vom 06.05.1994 (GVBl. 1994,21, S. 664 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 18.02.2000 (GVBl. 2000,2, S. 66 ff.)
www.unijena.de/data/unijena/einrichtungen/zfd/lehr_ausb/thuervo_staatspruefg_la_reg.pdf
- Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 06.05.1994 (GVBl. 1994,21, S. 729 ff.),

zuletzt geändert durch Verordnung vom 21.07.2005 (GVBl. 2005,13, S. 311 ff.)

www.uni-jena.de/data/unijena_einrichtungen/dez1/lpa/Lesef_gym02.02.pdf

- Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 06.05.1994 (GVBl. 1994,21, S. 704 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 10.01.2003 (GVBl. 2003,2, S. 77)

www.uni-jena.de/data/unijena_einrichtungen/zfd/lehr_ausb/thuervo_staatspruefg_la_bs.pdf

Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter

- Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (ThürAZStPLVO) vom 03.09.2002 (GVBl. 2002,11, S. 328 ff.)

http://th.juris.de/th/Lehr2AstPrV_TH_rahmen.htm

- Thüringer Gesetz zur Regelung der Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärter (ThürLZuG) vom 02.11.1993 (GVBl. 1993,31, S. 644 ff.)

http://th.juris.de/th/LehrAnwZulG_TH_rahmen.htm

Nachqualifizierung von an staatlichen berufsbildenden Schulen eingestellten Lehrkräften

- Verwaltungsvorschrift vom 3. April 2002 (GABl. Nr. 4 S. 186), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 1. Juli 2004 (GABl. Nr. 8 S. 259) Gz: 1 5/55103-7

www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary4819/VV_Nachqualifizierung_BBS.pdf

Quelle: <http://www.kmk.org/schul/Lehramtspruefung.pdf>

Anm. d. Hrsg.: Die Internet-Verknüpfungen wurden im Mai 2007 aktualisiert.