

Empfehlungen zur Lehrerbildung - aus Sicht der Fachhochschulen -

Verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitglieder-
dergruppe Fachhochschulen in der Hochschul-
rektorenkonferenz am 20. Oktober 2003

□

Dem Präsidium am 19.1.2004 □
zur Veröffentlichung vorgelegt

November 2003

Inhalt

I.	Zusammenfassung	3
II.	Empfehlungen	
1	Reformbedarf in der Lehrerbildung	5
2	Ansprüche an die Lehrerbildung	6
2.1	Reformziele	7
2.2	Schulartenspezifische Betrachtung	8
3	Der Beitrag der Fachhochschulen	9
3.1	Nutzung des vorhandenen Profils	10
3.2	Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe	10
3.3	Lehrerbildung für unterschiedliche Schultypen	11
4	Organisation der Lehrerbildung	13
4.1	Zusammenführung von Kompetenzen	13
4.2	Studiengangstruktur	14
III.	Anhang	
1	Lehrerausbildung in anderen europäischen Ländern	15
2	Modellhafte Studiengänge in (Mit-)Verantwortung von Fachhochschulen	17
2.1	Bachelor-Studiengang für die Ausbildung von Pädagoginnen/ Pädagogen im Vorschulbereich (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin)	17
2.2	Bachelor-Studiengang Integrative Frühpädagogik (Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven)	18
2.3	Bachelor of Education (Elementarpädagogik) (Evangelische Fachhochschule Hannover)	19
2.4	Kooperative Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Fachhochschule Münster)	20
2.5	Konsekutive Studiengänge Elektrotechnik und Informations- technik für das Lehramt an Beruflichen Schulen (Fachhochschule Mannheim und Pädagogische Hochschule Heidelberg)	22
2.6	Gestuftes Berufsschullehrerausbildungsmodell (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und Fachhochschule Ingolstadt)	23
2.7	Diplom-Studiengang Berufspädagogik für Gesundheitsberufe (Fachhochschule Bielefeld)	24

I. Zusammenfassung

Erheblicher Reformbedarf der Lehrerbildung

In der aktuellen Bildungsdiskussion besteht Konsens über einen erheblichen Reformbedarf der Lehrerbildung, hervorgerufen vor allem durch

- die nur undeutlichen Berufsbezüge des Studiums – mit der Folge einer mangelhaften Professionalisierung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer,
- die Verselbständigung der praktischen Ausbildung, insbesondere die additiv neben dem Fachstudium angeordneten Schulpraktika, oft ohne wissenschaftliche Fundierung und Betreuung,
- den komplizierten Studienaufbau und die ineffektive Studien- und Prüfungsorganisation,
- die noch gänzlich fehlende wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrkräften für den Elementarbereich und
- die fehlenden konzeptionellen und curricularen Bezüge zwischen der ersten, der zweiten und einer noch kaum entwickelten dritten Phase (Fort- und Weiterbildung) der Lehrerbildung.

Fachhochschul-Kompetenzen bei Reformen einbeziehen

Reformanstrengungen sollten die vorhandenen Kapazitäten im deutschen Hochschulsystem ziel- und aufgabenorientiert nutzen. Hier profilieren sich die Fachhochschulen durch ihre Nähe zu beruflichen Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben einer modernen Gesellschaft. Sie haben in den letzten Jahren ihre Forschungs- und Entwicklungsleistungen wesentlich ausbauen können und sind ebenso wie Universitäten Anbieter von gestuften Bachelor-/Master-Studiengängen. Was spricht nun für ihre Beteiligung an der Lehrerbildung?

- Die Praxis erschließenden Kompetenzen der Fachhochschulen und ihre umfassende Erfahrung in der Integration von Praxisstudienanteilen werden die Qualität der schulpraktischen und Berufsfeld bezogenen Studien entwickeln und sichern.
- Mit ihrem Spektrum an modernen, anwendungsorientierten Fächern in den Ingenieur-, Gestaltungs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften können Fachhochschulen attraktive, in der Arbeitswelt bewährte und respektierte fachwissenschaftliche Studieninhalte anbieten. Daneben verfügen Fachhochschulen mit sozial- und gesundheitspädagogischen Fachbereichen über Kompetenzen und Erfahrungen bei der Ausbildung für außerschulische (sozial-)pädagogische Berufe sowie in der Lehrerbildung für das Gesundheitswesen.
- Das Studienangebot an Fachhochschulen ist bereits zum größten Teil modularisiert und wird nicht zuletzt durch das System studienbegleitender Prüfungen effektiv und studienzeitverkürzend organisiert. Diese Entwicklung kann der Lehrerbildung in besonderer Weise, vor allem auch im Blick auf die wünschenswerte Polyvalenz von Qualifizierungen, zugute kommen.

Beiträge von Fachhochschulen im . . .

Im Einzelnen sollten die Fachhochschulen in folgender Weise zur Lehrerbildung beitragen:

. . . Vorschul-/Elementarbereich

→ Die in der Fachdiskussion einhellig geforderte Einrichtung wissenschaftlich fundierter Ausbildungsgänge für den Vorschul- bzw. Elementarbereich sollte grundsätzlich an Fachhochschulen erfolgen. Die erforderlichen Kompetenzen sind an den sozialpädagogischen Fachbereichen vorhanden oder können mit vertretbarem Aufwand erworben werden.

. . . Gesundheitsbereich

→ Die bereits in vielen Bundesländern etablierten pflegepädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen haben sich bewährt und sollten auch im Blick auf einen zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften für den Gesundheitsbereich ausgebaut werden.

**. . . berufsbildenden
Schulbereich**

→ An Lehramtsstudiengängen für das berufsbildende Schulwesen können sich Fachhochschulen (zumindest) in kooperativen Modellen beteiligen. Sie können sowohl die beruflichen Fachrichtungen als auch die speziellen beruflichen Fachrichtungen und ihre Didaktiken anbieten, teilweise auch allgemeinbildende Fächer aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und der Erziehungswissenschaft. Bei der Ausgestaltung der fachwissenschaftlichen Studien können sie ihre berufsbezogenen Lehrinhalte als Kernkompetenz einbringen. Die Fachdidaktik muss entsprechend entwickelt und zur Sicherung adäquater Ausbildungsstandards hauptberuflich vertreten sein. Die Studiengänge können entweder grundständig oder gestuft angelegt sein. Solche kooperativen Studiengänge werden sich überall da besonders empfehlen, wo sich die Lehrkapazitäten unterschiedlicher Hochschulen standort- und bedarfsbezogen ergänzen.

**. . . allgemeinbildenden
Schulbereich**

→ Bei der Ausbildung von Lehrkräften für das allgemeinbildende Schulwesen der Primarstufe und Sekundarstufe I können Fachhochschulen sich kooperativ an Studiengängen beteiligen und hierbei insbesondere auch das methodische Instrumentarium der Sozialpädagogik (wie sozialpädagogische Diagnostik und Beratung, sozialpädagogische Arbeit mit Einzelnen und in Gruppen, systemische Ansätze familienbezogener Arbeit) einbringen. Entsprechende Lehrinhalte können auch für die Lehrerfort- und -weiterbildung angeboten werden.

Ein wesentlich verstärktes Engagement der Fachhochschulen in der Lehrerbildung kann an bestehende Strukturen anknüpfen und vorhandene Kompetenzen nutzen, stellt jedoch auch eine Entwicklungsaufgabe dar, für die die Fachhochschulen verlässliche bildungspolitische Rahmenbedingungen benötigen.

II. Empfehlungen

Es liegt im Interesse von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft, der nachwachsenden Generation das Beste mit auf den Weg zu geben. Insofern wird über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern immer wieder diskutiert. Jüngste Anlässe hierzu waren die Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie (PISA) und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Entwicklung der Fachhochschulen (2002), die eine Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerbildung anmahnen.

Die Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz hat sich auch mit diesem Thema befasst und zur Erarbeitung von zugehörigen Empfehlungen im Februar 2002 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, der die Damen und Herren Friedrichs, Labonté-Roset, Niederrenk (Vorsitz), Rennen-Allhoff, Schweiger und Wagner angehören. Den vorliegenden Empfehlungen wurde in der Mitgliederversammlung im Oktober 2003 einvernehmlich zugestimmt.

1 Reformbedarf in der Lehrerbildung

Die Ausbildung für den Lehrerberuf ist in Deutschland und auch im übrigen Europa seit einigen Jahren Gegenstand intensiver Reformdiskussionen und -bemühungen. Schon rein quantitativ gelang es in den bestehenden Strukturen der Lehrerbildung nicht immer, den Bedarf der unterschiedlichen Schulstufen und Schularten an Lehrkräften zu decken. Erst recht aber gaben in qualitativer Hinsicht die Ergebnisse von internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichen wiederholt Anlass, Mängel der Lehrerausbildung zu diskutieren. So besteht heute in der bildungspolitischen Diskussion ein breiter Konsens über einen erheblichen Reformbedarf in der Lehrerbildung.¹

Übereinstimmend werden die folgenden Kritikpunkte genannt:

Fehlende Berufszielorientierung im Studium

- Im Studium bleiben die unterschiedlichen Studieninhalte meist ohne inhaltliche Verbindungen; häufig sind die Lehrveranstaltungen gar nicht auf das Berufsziel der Lehrerin oder des Lehrers ausgerichtet, sondern auf die jeweiligen fachwissenschaftlichen (Diplom- oder Magister-)Abschlüsse. Die Prüfungen vieler verschiedener Einzelgebiete sind, von den Lernprozessen zeitlich getrennt, am Ende des Studiums konzentriert. Das gefährdet den Lernerfolg und führt im Übrigen zu langen Studienzeiten und einem relativ hohen Berufseintrittsalter.

Fehlender Praxisbezug im Studium

- Die Auflösung der Pädagogischen Akademien/Hochschulen und der Anschluss der Lehrerbildung an das allgemeine Wissenschaftssystem im Zuge der Studienreformen der 70er Jahre wurde mit einem Verlust an praktischen Ausbildungsanteilen erkauft. Dies birgt die Gefahr, dass die Berufsanfängerinnen und -anfänger im Lehrerberuf lediglich die vorhandene und die biographisch erfahrene Schulpraxis reproduzieren, zumal immer noch das Bild vom Lehrer als „Einzelkämpfer“ vorherrscht. Kritische Reflexion und Kollegialität werden durch die Ausbildung nicht hinreichend gefördert.

Fehlende Verzahnung zwischen Studium und Referendariat

- Studium und Referendariat stehen nahezu verbindungslos nebeneinander; berufspraktische Elemente genießen in den Studiengängen oftmals nur einen geringen Stellenwert. Die fehlende Verzahnung und Kooperation beider Phasen verhindert Synergieeffekte. Die Dominanz fachwissenschaftlicher Studien in der ersten und fachbezogener Unterrichtslehre in der zweiten Phase erschwert wegen der unterschiedlichen beruflichen Leitbilder eine angemessene und kontinuierliche Professionalisierung der künftigen Lehrkräfte (Stichwort: Praxisschock).

¹ Siehe hierzu mit weiteren Literaturangaben: Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift, hg. v. Georg Breidenstein u.a., Opladen 2002; siehe auch Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, hg. v. Ewald Terhart, Weinheim/Basel 2000; Norbert Seibert (Hg.), Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche, Bad Heilbrunn 2001; Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 2001.

Fehlende Kooperation zwischen Schule und Hochschule in der Weiterbildung

- Die wissenschaftliche Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des lebenslangen Lernens (als dritte Phase der Lehrerbildung) bedarf einer institutionalisierten Kooperation von Schule und Hochschule. Durch kontinuierliche Personalentwicklungsmaßnahmen sind die Lehrkräfte weiterhin auf die neuen Aufgaben von Schulen als regionalen Kompetenzzentren, als selbstständigen Schulen u.a.m. vorzubereiten. Die separat operierende staatliche Lehrerfort- und -weiterbildung kann hierdurch zusätzlich an Effizienz gewinnen.

Fehlende Polyvalenz der Ausbildung

- Lehrkräfte fühlen sich vielfach überfordert und sind unzufrieden mit ihrer beruflichen Situation; die Mobilitätschancen sind allerdings gering. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte besonders früh aus dem Berufsleben ausscheiden. Eine stärker polyvalent angelegte Ausbildung, die Ein- und Ausstiege aus dem Lehrerberuf erleichtert, kann auch in späteren Berufsphasen noch Alternativen eröffnen.

Inzwischen sind unterschiedliche Reformansätze auf den Weg gebracht, vor allem auch eine Stufung der Studiengänge in Bachelor- und Master-Abschlüsse. Wie allerdings das Verhältnis dieser Abschlüsse zu den bisherigen Staatsexamina geregelt wird, ist noch Gegenstand von Diskussionen.²

2 Ansprüche an die Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung soll deren Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzen, Schülerinnen und Schüler fachlich und didaktisch qualifiziert zu unterrichten. Bei der Definition von Qualität ist zu berücksichtigen, dass sich der gesellschaftliche Kontext des schulischen Unterrichts ständig wandelt.³ Sowohl Gestalt und Funktion der Familie und der privaten Lebensumwelt als auch der Charakter der Lebensphasen Kindheit und Jugend verändern sich mit zunehmender Geschwindigkeit. Nicht zuletzt erfährt das Sozialgefüge durch die zunehmende Individualisierung der Lebensläufe einen Umbruch. Auch der Lern- und Bildungsprozess selber ist Wandlungen unterworfen. So können wir heute zum einen ein erheblich wachsendes Tempo bei der Erneuerung von Wissen feststellen, was vor allem die ständige Anpassung von Wissen und Qualifikation zur zentralen Bildungsaufgabe macht. Zum anderen verzeichnen wir durch den Wandel der Arbeitswelt eine zunehmende Entkoppelung von Bildungsabschlüssen und Berufslaufbahnen, was ebenfalls besondere Kompetenzen der ständigen Wissens- und Qualifikationsaneignung erfordert.

Der beschriebene Wandlungsprozess hat nachhaltige Wirkungen auf die Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsmerkmale im Lehrberuf. Neben der Vermittlung von Wissensbeständen und traditionellen Kulturtechniken gewinnen soziale Kompetenzen und solche zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie zentrale Bedeutung. Zukünftige Lehrer müssen bereits in der Ausbildung in die Lage versetzt werden, in diesem komplexen sozialen Umfeld Lehr-Lern-Situationen kompetent und erfolgreich zu gestalten. Die zu erwerbenden Kompetenzbündel variieren in Teilbereichen je nach Schulart und -stufe, wobei das wissenschaftliche Studium der zu unterrichtenden Fächer in Verbindung mit der entsprechenden pädagogischen und didaktischen Ausbildung immer im Zentrum steht. Daneben sollten jedoch auch sozialpädagogische Qualifikationen erworben werden, die die Lehrkräfte befähigen, auf systemischer und individueller Ebene Kinder und Jugendliche angemessen zu fördern und zu beraten.

² Zur Zukunft des Staatsexamens im Rahmen des Bologna-Prozesses siehe Wissenschaftsrat, Empfehlung zur Reform der staatlichen Abschlüsse, November 2002; siehe hierzu auch Josef Lange, Qualitätssicherung in der gestuften Lehrerbildung – Akkreditierung versus Staatsexamen, in: Stefanie Hofmann, Matthias Schneider (Hg.), Zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen-Modelle-Perspektiven, Frankfurt/M., 2002, S. 101-111.

³ Siehe hierzu u.a. Sibylle Reinhardt, Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein, in: Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift, hg. v. Georg Breidenstein u.a., Opladen 2002, S. 43-52; Ewald Terhart, Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung, in ebd., S. 17-24

2.1 Reformziele

Die derzeit diskutierten Reformvorstellungen zur Lehrerbildung weisen übereinstimmend, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, die folgenden vier Zielperspektiven auf:⁴

Stärkung der Professionalität

Die Lehrerbildung bedarf bereits im Studium an der Hochschule einer erheblichen Professionalisierung im Sinne der verbesserten Passung zwischen Studieninhalten und spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs, auf die das Studium vorbereiten soll. Nur so können die Absolventen eine berufliche Identität als Lehrer gewinnen, anstatt sich in erster Linie als Experten ihrer Fachdisziplin zu verstehen.⁵ Durch eine stärkere Berücksichtigung berufsbezogener Qualifikationen und Kompetenzen bereits in der ersten Ausbildungsphase werden die Studierenden beim Aufbau von Reflexionsfähigkeit im Blick auf den späteren Beruf unterstützt und können ihre Qualifizierungsprozesse gezielter auf den angestrebten beruflichen Kontext ausrichten. Auch das zentrale Problem fehlender konstruktiver Bezüge und unproduktiver Konkurrenz zwischen verschiedenen Phasen der Lehrerbildung kann so besser gelöst werden.

Stärkung der Theorie-Praxis-Bezüge

Die Lehrerbildung muss die bestehende Lücke zwischen wissenschaftlich-theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen schließen. Deshalb dürfen schulpraktische Studien nicht rein additiv zum übrigen Studienangebot angeboten werden, sondern müssen strukturell, konzeptionell und inhaltlich mit dem erziehungswissenschaftlichen Studium sowie mit den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien verbunden sein und wissenschaftlich begleitet werden. Neben der unmittelbaren Anschauung von Schule und Unterricht sollten die Praktika auch erste eigene Unterrichtsversuche umfassen sowie Gelegenheit zu fachlich gelenkten Beobachtungs- und Analyseprozessen bieten. Weiterhin können Praxiselemente entwickelt werden, die sich mit dem schulischen und gesellschaftlichen Umfeld des Unterrichts befassen und den Studierenden Einblicke in weitere Aufgabenfelder des Lehrpersonals wie Systemadministration, Qualitätsmanagement u.a.m. ermöglichen. Zielsetzung der Praxisstudienanteile muss es sein, bereits während der ersten Ausbildungsphase ein mehr perspektivisch ausgerichtetes und theoretisch reflektiertes Handlungswissen zu entwickeln.

Entwicklung und Stärkung von Polyvalenz

Die Forderung nach polyvalenter Ausrichtung von Studien- und Ausbildungsgängen ist kein Spezifikum der Lehrerbildung. Sich rasch wandelnde Anforderungen der Arbeitswelt im Allgemeinen und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt im Besonderen sprechen für eine polyvalente Gestaltung von Bildungsgängen schlechthin. Gerade für die Lehrerbildung sind weitere Argumente von Bedeutung:

- Mit polyvalenten Abschlüssen sind Absolventen besser gegen Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt „Schule“ geschützt. Es bestehen heute in vielen Berufsfeldern Bedarfe an vermittlungswissenschaftlichen und pädagogischen Kompetenzen, so dass sich realistische Einstellungschancen z.B. auch in Unternehmen, Verbänden, sozialpädagogischen und kulturellen Einrichtungen sowie einschlägigen Behörden bieten. Die Lehrerbildung muss daher die Studierenden befähigen, auch außerhalb des engen Berufsfelds „Schule“ die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden.
- In einer stärkeren Flexibilisierung und Pluralisierung von Studienwegen liegt – unter Beibehaltung der eigenständigen Lehrerbildung als Regelfall – eine Chance, auch Quereinsteigern einen Zugang zum Lehrerberuf zu ermöglichen.

Entsprechend nach Schulart und -stufe verschiedenen Profilen der Lehrer bildenden Studiengänge lassen sich polyvalent ausgerichtete Studienkonzepte unterschiedlich konzipieren.

⁴ Siehe besonders Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, S. 22ff.

⁵ Siehe hierzu auch Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Die Zukunft der Lehrerbildung – ein Positionspapier, in: Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift, S. 187-202

Konzeptionelle Verknüpfung der einzelnen Phasen

Lehrerbildung muss als kontinuierliche berufsbiographische Aufgabe begriffen werden, die über die Ausbildung bis zum Berufseintritt hinausgeht. Zu den beiden heute bestehenden Ausbildungsphasen muss die berufsbegleitende Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz hinzutreten, zumal nur so aktuelle Reformansprüche und -erfordernisse zeitnah in das Schulsystem transportiert werden können. Aus der Forderung nach konzeptioneller Abstimmung aller drei Phasen erwachsen auch neue Aufgabenstellungen für die Zusammenarbeit von Hochschulen, Studienseminaren und Lehrerfortbildungsinstituten.

2.2 Schulartenspezifische Betrachtung

Im Hinblick auf erzieherische Kompetenzen und fachliche Qualifikationen müssen die Lehrer bildenden Studiengänge auf die unterschiedlichen Schularten und Schulstufen ausgerichtet sein. Hierbei sind vor allem die Vorschul- und Primarstufe und zum anderen der Bereich der beruflichen Schulen hervorzuheben.

Ansprüche im Primarbereich

Die Grundschule vermittelt die elementaren Lern- und Verständnisstrukturen, die den Zugang zu den Wissens- und Kompetenzbeständen unserer Gesellschaft eröffnen. Auch wenn neuere internationale Vergleiche der deutschen Grundschule durchaus überdurchschnittliche Leistungen bescheinigen, müssen auch hier die notwendige wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung und ihr Anschluss an die einschlägige Forschung fortwährend gesichert und vertieft werden. Die Lehrerbildung für diesen Bereich bedarf der gleichen forschungsgestützten Reflexion wie die Lehrer bildenden Studiengänge für andere Schularten.

Ansprüche im Vorschulbereich

Für den Vorschul- oder Elementarbereich wird vielfach die Einführung eines wissenschaftlichen Studiums anstelle der bisherigen Fachschulausbildung gefordert, um Kinder im Vorschulalter nicht lediglich alltagspraktisch und lebensweltorientiert, sondern auch wissenschaftlich und pädagogisch reflektiert zu fördern. Die Lehrkräfte im Elementarbereich sollten schwerpunktmäßig psychologische, pädagogische und sozialpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen aufweisen. Des Weiteren benötigen sie systemische Kenntnisse des gesellschaftlichen und familialen Erziehungsumfeldes der Kinder sowie Qualifikationen in entsprechenden Analyse- und Beratungsverfahren. Ein wissenschaftliches Studium einzelner Unterrichtsfächer, das den Lehrkräften den problematischen Status spezialisierter Erziehungsexperten verleihen könnte, wäre hingegen nicht zielführend.

Ansprüche im berufsbildenden Bereich

Im berufsbildenden Schulwesen besitzen authentische Kenntnisse der Lehrenden von der Berufs- und Arbeitswelt einen hohen Stellenwert – nicht nur im Blick auf den schulischen Bildungsauftrag im engeren Sinn, sondern auch wegen der wichtigen Rolle der berufsbildenden Schulen und ihrer Lehrkräfte als Partner der Betriebe im dualen System der beruflichen Bildung. Von Vorteil sind sowohl praktische Berufsausbildungen und -erfahrungen der Lehrkräfte als auch eng an der beruflichen Praxis ausgerichtete Analyse- und Transferkompetenzen, die die zukünftigen Lehrkräfte im Hochschulstudium erwerben sollten. Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz haben die berufsbildenden Schulen zugleich einen allgemein- und persönlichkeitsbildenden Auftrag und befinden sich in einem Prozess der Organisationsentwicklung, der zu regionalen Kompetenzzentren führt. Lehrkräfte für das berufsbildende Schulwesen müssen ein Qualifikationsprofil mitbringen, das sie befähigt, diese zum Teil recht unterschiedlichen Zielstellungen konstruktiv zu erfüllen.

3 Der Beitrag der Fachhochschulen

Ausgehend von den Anforderungen an die Lehrerausbildung gilt es, die vorhandenen Kompetenzen der Hochschulen optimal zu nutzen und auszubauen. Das deutsche Hochschulsystem ist u. a. gekennzeichnet durch eine zunehmende Diversifizierung, und so wird die trennscharfe Unterscheidung nach Hochschultypen zukünftig stärker von einer individuellen Profilbildung der einzelnen Hochschulen abgelöst werden. Das Engagement der Hochschulen orientiert sich schon heute an spezifischen Kompetenzprofilen, die sie sich in unterschiedlichen Rahmenbedingungen aufgrund eigener Entwicklungspläne schaffen.

Auf diese Weise verliert insbesondere die institutionelle Abgrenzung von Fachhochschulen und Universitäten an Bedeutung: Fachhochschulen haben sich in den letzten Jahren verstärkt im Bereich Forschung und Entwicklung profiliert, während Universitäten zunehmend auch anwendungsorientiert ausbilden. Mit der Einführung der gestuften Studiengänge nähern sich beide Hochschultypen in der Lehre weiter einander an. Die Tatsache, dass Universitäten auch „anwendungsorientierte“ Bachelorstudiengänge und Fachhochschulen auch „forschungsorientierte“ Masterstudiengänge anbieten, zeigt, dass zukünftig die Profilbildung in der Lehre verstärkt mit Hilfe Hochschularten-unabhängiger Akkreditierung dokumentiert und qualitativ gesichert werden wird. Was bleibt, ist die im Vergleich zu den Universitäten durchweg stärkere Orientierung der Fachhochschulausbildung an Zielen einer beruflichen Handlungskompetenz und einer an praktischen Problemstellungen geschulten theoretischen Qualifikation.

Diese Entwicklungen gilt es bei der Reform der Lehrerbildung zu berücksichtigen. Im Blickpunkt stehen die für eine gute Lehrerausbildung benötigten Ausbildungsprofile und Kompetenzen der Hochschulen. Der Wissenschaftsrat hat sich bereits 1993 für eine Verlagerung der Ausbildung für die Lehrämter der Primarstufe und der Berufsschule an die Fachhochschulen ausgesprochen⁶ und 2001 sowie 2002 vor allem die Kooperation von Fachhochschulen und Universitäten in der Lehrerbildung empfohlen.⁷ Diese Empfehlungen werden in der Reformdebatte aufgegriffen. Neben der modellhaften Erprobung der kooperativen Lehrerbildung für die Berufsschule in herkömmlicher Form (Universität und Fachhochschule Münster)⁸ werden auch Hochschulkooperationen mit gestuften Curricula (wie an der Fachhochschule Mannheim und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg praktiziert⁹ oder im Modell von Fachhochschule Ingolstadt und Universität Eichstätt¹⁰) in Betracht gezogen. Zwar ist die Zahl der bereits verwirklichten Kooperationen noch gering, jedoch besteht ein deutliches Interesse in verschiedenen Bundesländern, sowohl von Seiten der Hochschulen als auch von Seiten der Bildungsadministration, weitere Modelle zu erproben.

Standespolitische Befürchtungen, eine stärkere Beteiligung von Fachhochschulen an der Lehrerbildung werde zu Status- und Gehaltsverlusten der Lehrkräfte führen, erscheinen nicht begründet. Im Kooperationsmodell von Universität und Fachhochschule Münster führt ein grundständig konzipierter Studiengang zu einem regulären Staatsexamen, und auch in dem neu eingeführten System der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist nunmehr die Zulassung der Absolventen von Masterstudiengängen an Fachhochschulen zum höheren Dienst positiv geregelt.

⁶ Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, 1993, S. 32

⁷ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 2001, S. 60; ders., Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, 2002, S. 98.

⁸ Siehe Anhang, Abschnitt 2.4, S. 20

⁹ Siehe Anhang, Abschnitt 2.5, S. 22

¹⁰ Siehe Anhang, Abschnitt 2.6, S. 23

3.1 Nutzung des vorhandenen Profils

Anwendungsbezogene wissenschaftliche Kompetenzen

Profilelemente von Fachhochschulen liegen in ihrer Nähe zu beruflichen Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben in verschiedenen zentralen Handlungsfeldern einer modernen Gesellschaft. Hierfür erarbeiten und vermitteln Fachhochschulen in der Lehre sowie durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte Lösungen, die sich in der Praxis bewähren und dort akzeptiert werden (wie nicht zuletzt die positive Aufnahme der Absolventen am Arbeitsmarkt zeigt). In die Lehrerbildung können deshalb fachliche Kompetenzen und Wissensbestände eingebracht werden, die sich durch Aktualität, Relevanz und Tauglichkeit zur Lösung von Problemen des beruflichen Alltags auszeichnen.

Praxisrelevanz

Eine – in der Reformdebatte zur Lehrerbildung vielfach geforderte – Neubestimmung des Theorie-/Praxisverhältnisses konzentriert sich vor allem auf die Gestaltung der Praxisanteile im Lehrerbildenden Studium. Hier können die Fachhochschulen in mehrfacher Weise positive Impulse geben.

Grundsätzlicher Vorteil ist, dass die Erprobung und Bewährung von Wissen in der Praxis zum zentralen Leitbild der Fachhochschulen gehört – und demgemäß Konzeptionen und Organisationsmodelle zur Integration von Praxisstudienanteilen bewährtes Systemwissen von Fachhochschulen sind. Daher werden bei der Entwicklung von Lehrerausbildungsmodellen an Fachhochschulen die schulpraktischen Studien ihren gebotenen zentralen Stellenwert erhalten. Zum zweiten verfügen Fachhochschulen über beste Praxiskenntnisse und -kontakte in den Berufsfeldern ihrer jeweiligen Studiengänge. Hierdurch können sie Erfahrungsräume einer gesellschaftlichen und beruflichen Praxis für das Lehrerstudium wissenschaftlich erschließen und die Studierenden bei ihrem Weg in diese Praxis beraten und begleiten. Durch studienintegrierte Praxissemester kann beispielsweise die geforderte fachpraktische Ausbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen innovativ gestaltet werden.

Sozialpädagogische Kompetenzen

Aber auch sozialpädagogische Methoden, wie sie an Fachhochschulen mit entsprechenden Studiengängen erforscht und vermittelt werden, erlangen für Aufgabenstellungen im Lehrerberuf zunehmend Bedeutung. So können präventive, diagnostische und sozial kurative Kompetenzen bereit gestellt werden, Kompetenzen, die in einer zeitgemäßen Lehrerbildung aller Schulstufen und -formen benötigt werden.

3.2 Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe

Es darf nicht verschwiegen werden, dass an den Fachhochschulen, wenn sie sich über einzelne Modelle hinaus an der Lehrerbildung beteiligen wollen, einige gravierende Veränderungen erfolgen müssen.

Inhaltliche und organisatorische Entwicklung

So ist eine schulbezogene Fachdidaktik vielfach neu aufzubauen, und auch in der fachwissenschaftlichen Lehre sind Kapazitäten für lehrberufsspezifische Curricula und Vermittlungsformen bereit zu stellen. Auch müssen studiengangs- und fachbereichsübergreifende Organisationseinheiten für die Lehrerbildung (analog etwa zu den universitären „Zentren für Lehrerbildung“) sowie für die Praxisstudienanteile aufgebaut werden. Hierzu bedarf es weitreichender strategischer Entscheidungen, die auf Dauer personelle und finanzielle Ressourcen binden. Fachhochschulen werden ihren Beitrag zur Lehrerbildung daher nur dann erhöhen können, wenn sie durch grundlegende Entscheidungen der Hochschulpolitik hierin unterstützt werden.

3.3 Lehrerbildung für unterschiedliche Schultypen

Elementar- und Primärbereich

Entsprechend ihrem jeweiligen Profil sind die Fachhochschulen in zweierlei Weise prädestiniert, an der Lehrerbildung im Elementar- und Primärbereich beteiligt zu werden oder Teilbereiche ganz zu übernehmen.

Studiengänge für die im Zuge der vielfach geforderten Akademisierung im Elementarbereich neu entstehenden Lehrberufe in der vorschulischen Bildung sollten mit Vorrang oder ausschließlich an Fachhochschulen, und zwar solchen mit sozialpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Schwerpunkten, angesiedelt werden.¹¹ Bereits heute bieten diese Hochschulen das für diese Studiengänge notwendige Profil einer wissenschaftlich fundierten, dabei vor allem an der sozialpädagogischen Fachlichkeit orientierten akademischen Ausbildung an und sind so in der Lage, das bestehende System der pädagogischen Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sinnvoll zu ergänzen.

Mit einigen Einschränkungen gilt dies auch für den Lehrerberuf an Grundschulen, dessen Profil stärker durch einzelfachliche Schwerpunkte geprägt ist. In diesem Bereich sollten sich die Fachhochschulen durch Vermittlung fächerübergreifender und anwendungsorientierter Qualifikationen an der Lehrerbildung beteiligen, ggf. auch in kooperativen Studiengängen mit Universitäten, in denen von Fachhochschulen der sozialpädagogische, allgemeindidaktische und schulpraktische Teil der Ausbildung übernommen werden könnte.

Weiterführender allgemeinbildender Bereich

Das Fächerspektrum der Fachhochschulen deckt den Kanon der allgemein bildenden Unterrichtsfächer für die Sekundarstufe I und II (Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, Hauptschule) nur teilweise ab – zu nennen sind einige anwendungsorientierte Fächer wie etwa Informatik, Wirtschaftslehre und Ernährungswissenschaft oder auch allgemeinbildende Fächer aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich wie Mathematik, Physik, Chemie und Biologie. Entsprechend dem Grundsatz der an Kompetenzen und Profilen statt an Institutionen orientierten Zuordnung von Studiengängen kann ein fachlicher Beitrag der Fachhochschulen allenfalls in Kooperation mit anderen Hochschulen erfolgen, je nach den Bedingungen einzelner Hochschulstandorte.

Die überfachlichen und sozialpädagogischen Kompetenzen in den einzelnen Schulstufen und Schulformen können einen substantiellen Beitrag von den Fachhochschulen – im Sinne der Profiltreue – erfahren. Unter Zusammenführung von Kompetenzen in kooperativen Studiengängen kann somit den Fachhochschulen die fachliche Ausbildung in Fächern ihres Fächerspektrums und die Ausbildung in den (sozial-)pädagogischen Teilen der Studiengänge übertragen werden.

Berufsbildender Bereich

Aufgrund der ausgewiesenen beruflichen Orientierung und des spezifischen Fächerspektrums empfiehlt sich eine stärkere Beteiligung der Fachhochschulen an der Ausbildung für die Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen und staatlich anerkannten beruflichen Schulen.

Zur Reform der Lehrerbildung für das berufliche Bildungswesen können Fachhochschulen in dreierlei Weise beitragen:

- Fachhochschulen können den Lehramtsstudierenden besondere Praxisbezüge sowohl zu den beruflichen Arbeitsfeldern der Berufsschülerinnen und -schüler als auch zu ihrem eigenen Berufsfeld, der Schule, bieten.
- Fachhochschulen bieten mit ihren aktuellen, anwendungsorientierten Studiengängen einschließlich der Forschungs- und Entwicklungsprofile und ergänzt um die erforderlichen fachdidaktischen Anteile gute fachliche Voraussetzungen für das Studium der beruflichen Fachrichtungen.

¹¹ Zu Entwicklung im Vorschulbereich und zum internationalen Vergleich siehe Buchberger/Buchberger

- Fachhochschulen stellen durch ihr spezifisch fachliches Profil eine polyvalente Perspektive für die Lehrerbildung bereit, da auch eine fachspezifisch-praxisnahe und nicht nur im weiteren Sinne lehrberufsähnliche oder vermittlungswissenschaftliche Kompetenz erworben werden kann.

Nicht zuletzt werden durch eine Beteiligung der Fachhochschulen an der beruflichen Lehrerbildung geregelte und effektive Wege für Seiteneinsteiger geebnet, die unter voller Anerkennung ihres Ingenieur- oder anderen Fachhochschul-Abschlusses nach einem Studium der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaften und eines zweiten Faches zum ersten Staatsexamen zugelassen werden können.

Bereits seit einigen Jahren bilden Fachhochschulen erfolgreich Lehrkräfte für Schulen des Gesundheitswesens aus. Dabei gibt es in der Regel einen breiten Überschneidungsbereich mit Management bezogenen pflege-, gesundheits- und rehabilitationswissenschaftlichen Studiengängen, der Polyvalenz und internationale Vergleichbarkeit sichert. Für den Bereich der staatlich anerkannten Fachschulen – hier vor allem im Gesundheitsbereich – lautet die Empfehlung ähnlich wie für den Elementarbereich. Der durch den internationalen Trend zur Akademisierung im nichtärztlichen Gesundheitsbereich wachsende Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften wird am ehesten befriedigt werden können, wenn diese Studiengänge im Wesentlichen an Fachhochschulen angeboten werden, soweit dort auch die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen vorhanden sind. Voraussetzung für den Erfolg dieser Studiengänge ist allerdings die Gleichbehandlung der Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen bei der Eingruppierung in den Öffentlichen Dienst.

4 Organisation der Lehrerbildung

4.1 Zusammenführung von Kompetenzen

Es lassen sich zwei Formen des Engagements von Fachhochschulen in der Lehrerbildung unterscheiden:

- a) die alleinige Durchführung von Studiengängen an Fachhochschulen und
- b) die Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen.

Es wird empfohlen, die Lehrerausbildung für die Elementarstufe und für den Gesundheitsbereich im Wesentlichen an den Fachhochschulen anzusiedeln.

Studiengänge an Fachhochschulen

Studiengänge in alleiniger Durchführung der Fachhochschule existieren bereits in mehreren Bundesländern. Hier gelten die Studiengänge „Lehrerin / Lehrer für Gesundheitsberufe“ der Fachhochschule Bielefeld¹² und „Integrative Frühpädagogik“ der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven¹³ als Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen.

Insgesamt erfordert eine einphasige Lehrerausbildung nach Art der pflegepädagogischen Studiengänge eine enge Kooperation zwischen der Hochschule und den Schulen der Region, die auch ein Weiterbildungsangebot seitens der Hochschule sowie gemeinsame Projekte einschließt und eine für Fachhochschulen bisher ungewöhnliche personelle Ausstattung voraussetzt. Als ein Beispiel für ein Studiengangskonzept zur „Ausbildung von Pädagoginnen / Pädagogen im Vorschulbereich“ ist das Vorhaben der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin anzusehen.¹⁴ In diesem Zusammenhang verfolgt auch der „Bachelor of Education (Elementarpädagogik)“ der Evangelischen Fachhochschule Hannover einen interessanten Ansatz.¹⁵

Studiengänge in Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen

Es wird weiterhin empfohlen, bei der Ausbildung von Lehrkräften für das staatliche Berufsbildungswesen kooperativ von Fachhochschulen und Universitäten verantwortete Studiengänge vermehrt zu erproben und einzuführen. Die konkreten Organisationsformen sind je nach Standortbedingungen und -bedürfnissen auszugestalten.

Für kooperative Studiengänge gibt es unterschiedliche Modelle. Die konkrete Ausgestaltung einer Kooperation hängt von der Ausrichtung des Studiengangs und den Profilen der beteiligten Hochschulen ab. Die Kooperationsformen unterscheiden sich vor allem nach Qualität und Quantität der Anteile beider Partner. Kooperative Studiengänge, für die sich Universität und Fachhochschule gleichermaßen verantwortlich zeichnen, empfehlen sich vor allem für die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften. In der Ausbildung von Lehrkräften für das allgemein bildende Schulwesen können Kooperationen je nach standortspezifischer Konstellation an den Hochschulen verwirklicht werden. Um die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften zu erfüllen, sollten Fachhochschulen und Universitäten gemeinsame Curricula für die von beiden getragenen Studiengänge entwickeln und intensiv bei der Umsetzung zusammen arbeiten.

Ein praktiziertes Beispiel für einen kooperativen Lehramtsstudiengang mit etwa gleichen Anteilen beider beteiligter Hochschulen stellen die „Kooperative Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt“, ein Modellstudiengang der Universität und der Fachhochschule Münster¹⁶, sowie die konsekutiven

¹² Siehe Anhang, Abschnitt 2.7, S. 24

¹³ Siehe Anhang, Abschnitt 2.2, S. 18

¹⁴ Siehe Anhang, Abschnitt 2.1, S. 17

¹⁵ Siehe Anhang, Abschnitt 2.3, S. 19

¹⁶ Siehe Anhang, Abschnitt 2.4, S. 20

Studiengänge Elektrotechnik und Informationstechnik für das Lehramt an Beruflichen Schulen (Fachhochschule Mannheim und Pädagogische Hochschule Heidelberg)¹⁷ dar. Als weiterer kooperativer Lehramtsstudiengang mit gestuftem Aufbau gilt das Modell Eichstätt-Ingolstadt, in dem die Fachhochschule die technischen Lehrinhalte auf der Bachelorstufe beisteuert.¹⁸

Kooperationen sind auch denkbar als punktuelle Beteiligung einer Hochschule mit wenigen Modulen an einem Studiengang, der an einer anderen Hochschule angesiedelt ist. Dies kann z. B. für die Beteiligung von Fachhochschulen an Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien gelten oder für die Beteiligung von Universitäten an Studiengängen für die Lehrtätigkeit an staatlich anerkannten Fachschulen.

4.2 Studiengangstruktur

Staatsexamen vs. gestufte Studiengangstruktur

Geeignete Modelle für eine Beteiligung von Fachhochschulen an der Lehrerbildung bieten sowohl Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen, als auch gestufte Studiengänge. Die derzeitige, probeweise Einführung von konsekutiven Studiengängen in der Lehrerbildung zeigt aufgrund der Stufung und der Modularisierung besonders geeignete Anknüpfungspunkte für eine Beteiligung der Fachhochschulen auf, vor allem wegen der variablen Zu- und Abgangsmöglichkeiten.

Die gestufte Studiengangstruktur erleichtert durch die mobilitätsfördernde Zäsur nach Erreichen des Bachelor-Grades und durch die Modularisierung eine polyvalente Ausrichtung der Ausbildung für den Lehrerberuf und eröffnet variable Zu- und Abgänge für die Studierenden.

Im System gestufter Studiengänge sind integrierte Konzepte, die sowohl auf der Bachelor-Stufe als auch auf der Master-Stufe die Fachstudien mit erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und praxisorientierten Modulen verbinden, geeignet, die zentralen Reformziele in der Lehrerbildung zu erreichen und das Potential der Fachhochschulen für die Lehrerbildung auszuschöpfen. Entscheidende Bedingung ist allerdings, dass der Bachelor-Grad auch ohne zusätzliche akademische Qualifikation für eine berufliche Tätigkeit qualifiziert. Anderenfalls wäre er nicht viel mehr als ein zertifizierter Studienabbruch, und Polyvalenz würde zur Fiktion. Ist jedoch der berufsqualifizierende Charakter eines Bachelorstudiums gesichert, so ist in der Regel auch eine „Nachqualifizierung“ mit vermittlungswissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Modulen im Masterstudium denkbar, die für den Lehrerberuf befähigt. Auf diese Struktur wird schon heute als Reaktion auf einen akuten Mangel bei der Ausbildung der Berufsschullehrer zurückgegriffen.

¹⁷ Siehe Anhang, Abschnitt 2.5, S. 22

¹⁸ Siehe Anhang, Abschnitt 2.6, S. 23

III. Anhang

1 Lehrerausbildung in anderen europäischen Ländern

Die an Intensität zunehmende Diskussion über eine Reform der Lehrerbildung ist kein deutsches Phänomen. In vielen europäischen Staaten gibt es seit einigen Jahren ähnliche Debatten, wobei sich die Defizitanalysen sehr ähneln.¹⁹ Außerdem wandeln sich viele Lehrerbildungssysteme in Europa beständig. In den letzten 30 Jahren gab es dabei eine strukturelle Annäherung sehr unterschiedlicher Lehrerbildungswege, die jedoch nicht zu weitgehenden Übereinstimmungen oder gar Uniformität führte.

Ein kursorischer Überblick zeigt unterschiedliche Grade der Übereinstimmung

- bezüglich der Ausbildung für verschiedene Lehrämter,
- bezüglich der Ausbildung für verschiedene Schulstufen,
- bezüglich des Integrationsgrades von auf die späteren Unterrichtsfächer bezogenen Fachstudium und Erziehungswissenschaften sowie Didaktik, schließlich
- bezüglich der Stufung.

Einen gesamteuropäischen Trend kann man allerdings ausmachen: In den letzten dreißig Jahren gab es die Tendenz, zunehmend mehr Bereiche der Lehrerbildung im Hochschulbereich anzusiedeln.

Vorschule

In den meisten europäischen Ländern gibt es Lehrerausbildungen auch für den Kindergarten- oder Vorschulbereich. Hier ist die Überführung in den Hochschulbereich allerdings erst in den Anfängen (Finnland, Belgien).

Grundschule

Wegen der Sonderstellung bzgl. Dauer der Grundschule weicht auch die Lehrerbildung für den Primarbereich in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz vom europäischen Mainstream ab.

Sekundarschule

Im Bereich der Sekundarschullehrer wird in der Regel nach Schularten unterschieden, allerdings werden die Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufen I und II zum Teil gemeinsam, zum Teil aber auch getrennt voneinander ausgebildet. Ausbildungsgänge für die Sekundarstufe I sind, wo sie getrennt von denen für die Sekundarstufe II durchgeführt werden, oft auch im Fachhochschulbereich (Belgien, Niederlande) oder im postsekundären Bereich (Österreich) angesiedelt. Die Ausbildung für die Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe II ist in der Regel an Universitäten angesiedelt.

Berufsbildende Schule

Im berufsbildenden Bereich spielt Deutschland eine Vorbildrolle, da Systeme der beruflichen Schulbildung im übrigen Europa nur rudimentär vorhanden oder erst im Aufbau befindlich sind.

Sonderschule

Der Bereich der speziellen Lehrerbildung für den Sonderschulbereich ist völlig heterogen und reicht von Fehlen bis zu grundständigen und konsekutiven Ausbildungsstrukturen.

Integration von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft

Bezüglich der Integration von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft/Didaktik gibt es keine einheitlichen Tendenzen; die beiden Studienbereiche werden sowohl parallel studiert (Österreich, Belgien, Irland), als auch integriert (Skandinavische Länder, Spanien) oder konsekutiv (England, Wales).

¹⁹ Als Überblick siehe Friedrich Buchberger, Irina Buchberger, Europa-Kompatibilität der Lehrerbildung in Europa. Gutachten im Auftrag der Kommission "Lehrerbildung" der Kultusministerkonferenz, erhältlich bei der KMK; Friedrich Buchberger, Teacher Education in Europe. Diversity. Versus Uniformity, in: European Education, 30, 1998, S. 44-95.

Ausbildungsphasen

Während man das Prinzip der zweiphasigen Ausbildung neben Deutschland auch in Österreich, Dänemark und Frankreich findet, ist die Lehrerbildung in den anderen Staaten Europas einphasig. Unabhängig davon spielt die Schule als Lernort in allen Systemen eine große Rolle, in Deutschland allerdings oft erst nach dem Studium in der Hochschule.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses und vor allem der Einführung eines zweistufigen Studiengangsystems wird die Lehrerausbildung – anders als z.B. die Studiengänge im Bereich der Medizin – in den übrigen Signatarstaaten bisher im Wesentlichen nicht als Sonderfall gehandhabt, der nur schwer mit der gestuften Struktur vereinbar ist.

Insgesamt lässt sich somit aus der Entwicklung in den anderen europäischen Ländern keine eindeutige Empfehlung für den Reformprozess in Deutschland ableiten.

2 Modellhafte Studiengänge in (Mit-)Verantwortung von Fachhochschulen

2.1 Bachelor-Studiengang für die Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen im Vorschulbereich (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin)

Die Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Kindergarten und anderen Einrichtungen der Jugendhilfe muss nach den Ergebnissen neuerer Studien (PISA 2000, OECD 2000) grundlegend verbessert und mit den erhöhten Anforderungen an Pädagogen/Pädagoginnen in der Jugendhilfe kompatibel gemacht werden. Das Vorhaben verfolgt daher das Ziel, das Niveau der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher anzuheben und entspricht damit den Anforderungen an die Ausbildung, wie sie vom Forum Bildung formuliert wurden.

Entsprechend der Bologna-Erklärung von 1999²⁰ soll mit der Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe an der Fachhochschule ein Beitrag geleistet werden zur Schaffung eines Systems „vergleichbarer Abschlüsse zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit“ (ebenda) von Pädagoginnen/Pädagogen in Europa.

Zugangsvoraussetzung ist die Fachhochschulreife bzw. die allgemeine Hochschulreife. Ausnahmen nach dem § 11 BerlHG (fachgebundene Studienberechtigung)²¹ sind möglich.

Die Ausbildung zur Pädagogin/zum Pädagogen dauert 7 Semester, in denen zwei Praktika (im 4. und im 7. Semester) von insgesamt 6 Monaten enthalten sind. Der Abschluss der Ausbildung erfolgt mit einer Bachelor-Arbeit und der Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“. Die Ausbildungskonzeption sieht vor, bei den zukünftigen Pädagoginnen/Pädagogen die Voraussetzungen zu schaffen für den Erwerb der folgenden Kompetenzen:

- Selbstständigkeit im Denken und Handeln im Umgang mit Menschen aller Altersgruppen,
- theoretische Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Problemen der Sozialisation,
- praktisches pädagogisches Können, einschließlich Medienkompetenzen,
- Fähigkeit zur Förderung von Sprachkompetenzen bei Kindern,
- Fähigkeit zur Kooperation und Interaktion mit Erziehungsberechtigten,
- Fähigkeit zur Selbstreflexion,
- Planerische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen für die Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Fähigkeit zur professionellen Praxisanleitung.

²⁰ Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna.

²¹ Als Ersatz für die Fachhochschulreife kann demnach gelten ein Realschul- oder gleichwertiger Schulabschluss plus mindestens vierjährige Berufserfahrung in einem für das beabsichtigte Studium geeigneten Beruf.

2.2 Bachelor-Studiengang Integrative Frühpädagogik (Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven)

Das Studienprogramm zielt darauf ab, das Qualifikationsniveau für Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen der vorschulischen Bildung zu verbessern. In den nächsten Jahren wird es erhebliche Anstrengungen zur Verbesserung von Bildung und Ausbildung geben (müssen), um Kinder und Jugendliche in Deutschland angemessen auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft vorzubereiten. Kindertageseinrichtungen haben zwar schon seit 1991 gesetzlich einen Bildungsauftrag, in der Praxis wird dieser aber bisher nicht ausreichend umgesetzt. Der Vorrang von Betreuung und Erziehung ergibt sich auch aus der bisherigen Zuordnung der Kindergärten zum Zuständigkeitsbereich der Sozialministerien; in mehreren Bundesländern wird überlegt, die Verantwortung dem für Bildungsfragen zuständigen Kultusministerium zu übertragen.

Es ist zu erwarten, dass künftig in folgenden Bereichen ein erheblicher Bedarf an höher qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertageseinrichtungen entsteht:

- Entwicklungsrückstände bei Kindern werden vom deutschen Bildungssystem bisher nicht oder nur unzureichend ausgeglichen. Eine frühe Förderung ist deswegen für sozial benachteiligte Gruppen wie Kinder aus Migrantenfamilien, Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten und Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen notwendig.
- Der Erwerb von Schriftsprachen- und Fremdsprachenkompetenz wird in Deutschland fast ausschließlich in der Schule ermöglicht, obwohl die meisten Kinder schon im Vorschulalter über die notwendigen Entwicklungsvoraussetzungen verfügen. Insbesondere die Notwendigkeit, Kinder auf die Anforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten, wird in diesen Punkten schnell zu Änderungen des curricularen Angebotes in Kindergärten führen.
- Mit der Erweiterung der pädagogischen Aufgaben werden auch neue Anforderungen an die Leitung von vorschulischen Einrichtungen gestellt. Sie muss vor allem über Kompetenzen in den Bereichen Planung, Evaluation, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit verfügen.

Der Bedarf an höher qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird auch von den Trägern von Kindertageseinrichtungen gesehen. Die Bremische Evangelische Kirche – Kooperationspartnerin des Fachbereichs Sozialwesen beim geplanten neuen Studiengang und dem schon bestehenden Weiterbildungsstudiengang „Integrative Kleinkindpädagogik“ – fördert die Höherqualifizierung, um die pädagogische Arbeit in den eigenen Einrichtungen zu verbessern. Finanzierungsmöglichkeiten ergeben sich trotz zurzeit problematischer Haushaltslage in den öffentlichen Kassen u.a. durch den Geburtenrückgang, wenn die dadurch frei werdenden Mittel für eine Qualitätsverbesserung genutzt werden.

Innerhalb der EU werden pädagogische Fachkräfte für den vorschulischen Bereich nur in Deutschland und in Österreich noch nicht auf Hochschulniveau ausgebildet. Trotz formal vergleichbarer Abschlüsse gibt es aber auch in den übrigen europäischen Ländern erhebliche Unterschiede in den Berufsprofilen.²² In Finnland, Schweden und Spanien herrscht eine frühpädagogische Orientierung vor. Die Elementarerziehung hat einen eigenständigen Status und ist vom öffentlichen Schulsystem getrennt. Die Ausbildung bezieht sich auf alle Kinder von 0 bis 5, 6 oder 7 Jahren. In Belgien, Griechenland und Luxemburg bezieht sich die Ausbildung nur auf die zwei oder drei Jahre direkt vor der Einschulung. Man kann in diesen Ländern von einer vorschulpädagogischen Orientierung sprechen. In Belgien und Griechenland findet die Ausbildung der Fachkräfte getrennt von der Ausbildung für den Grundschulbereich statt, in Luxemburg gibt es Überlappungen.

²² Oberhuemer, Pamela: Lernkulturen – Berufskulturen: Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen. Kein & groß, 5/2000, 6 - 14

In Frankreich, Irland und den Niederlanden werden Fachkräfte für die Altersgruppen zwischen 3 oder 4 bis 11 oder 12 Jahren mit schulpädagogischer Orientierung ausgebildet. Das Einsatzspektrum ist altersmäßig sehr breit gefächert.

In Dänemark, Deutschland und Luxemburg (neben der o.a. Vorschulerziehung) werden Fachkräfte mit sozialpädagogischer Orientierung ausgebildet. Ihr Einsatzspektrum ist nicht auf die Altersgruppe der 0 bis 6jährigen beschränkt, sondern bezieht Jugendliche und z.T. Erwachsene in pädagogischen Arbeitsfeldern außerhalb der Schule ein.

Der Studiengang „Integrative Frühpädagogik“ folgt dem Beispiel von Finnland, Schweden und Spanien, pädagogische Fachkräfte für die Altersgruppe der 0 bis 6jährigen auszubilden. Eine Durchlässigkeit zur Ausbildung für Grundschulen wäre aber wünschenswert.

2.3 Bachelor of Education (Elementarpädagogik) (Evangelische Fachhochschule Hannover)

Es wird eine akademische Qualifizierung entsprechend den Vorgaben der KMK und HRK für eine wissenschaftsbasierte Praxisqualifizierung mit dem Bachelor als erstem tertiären berufsqualifizierenden Abschluss von Fachkräften für den Elementarbereich angeboten.

Die Entwicklung von Kindern wird maßgeblich durch Anregungen im vorschulischen Alter bestimmt. Deshalb muss die Kindertagesstätte zur Erziehungs- und Bildungseinrichtung weiterentwickelt und so attraktiv gestaltet werden, dass sie möglichst von allen Eltern für ihre Kinder genutzt wird. Aufgabe der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist es nicht nur, die Kinder zu betreuen und zu versorgen, sie sind vielmehr in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung zu fördern, um vorhandene Defizite auszugleichen und Vielfalt zu ermöglichen. Der spielerische Drang, die Welt zu erforschen und zu erobern, muss ganz gezielt unterstützt werden. Die Neubestimmung der vorschulischen Bildung erfordert ein Umdenken in der gesamten Gesellschaft: Die Kindertagesstätte muss in ihrem Gewicht für die Gesellschaft denselben Rang erhalten wie die Schule und sie muss in der Lage sein, dass Kindertagesstätten über ihre traditionelle Rolle hinaus als Zentren für Kleinkindpädagogik im Stadtteil arbeiten können.

Damit ist eine allgemeine Erwartung der Gesellschaft an die ErzieherInnen formuliert. Wenn diese Erwartung erfüllt werden soll, führt das zu einer Erweiterung des Qualifikationsprofils der Erzieherinnen, wenn sie nicht aus Versagensnöten vorzeitig aus ihrem Beruf ausscheiden sollen. Eine dem Erwartungsspektrum entsprechende Professionalität erzwingt eine generell erweiterte und reformierte Ausbildung, die für einen Teil der ErzieherInnen auf Hochschulniveau angesiedelt sein wird. Zielsetzung muss es sein, eine zumindest in Teilen sich überschneidende Ausbildung mit dem Grundschullehramt anzustreben, wie es auch in anderen europäischen Ländern schon praktiziert wird. Der Studiengang ist ein Einstieg in diese Entwicklung.

Die Ausbildung soll AbsolventInnen von Fachschulen für Sozialpädagogik, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben, die Möglichkeit bieten, den Bachelor für den Bereich Elementarpädagogik zu erwerben. Das Modellvorhaben bietet damit eine Möglichkeit der Hochschulausbildung für Elementarpädagogen, und eine Durchlässigkeit in den tertiären Bereich.

Der Bachelorstudiengang dauert 6 Semester. Die Hochschule prüft in einer Einstufungsprüfung, ob und welche Anteile der Fachschulausbildung anerkannt werden können, bzw. bietet mit den kooperierenden Einrichtungen Zusatzlehrveranstaltungen an, die den Anforderungen der Einstufungsprüfung entsprechen. Es können maximal zwei Studiensemester durch die elementarpädagogischen und systematischen Anteile in der Erzieherausbildung anerkannt werden.

Der Studiengang gliedert sich in drei übergeordnete Mesomodule:

1. Berufsidentität und Personkompetenz
2. Erziehungs- und Bildungskompetenz
3. Anleitungs- und Leitungskompetenz

Diese sind wiederum jeweils in die Mikromodule gegliedert, deren aufeinander bezogene Moduleile (= herkömmliche Lehrveranstaltungen) eine Vernetzung von Wissensvermittlung, eigenständiger Erarbeitung wissenschaftsbasierter, handlungsleitender Theorien und Praxiserprobung ermöglichen. Dies ermöglicht den Studierenden, Praxis und Forschung reflexiv mit theoretischen Erkenntnissen in einem kontinuierlichen Prozess zu verknüpfen und auf dieser Basis ein theoriegeleitetes pädagogisches Handlungskonzept zu entwickeln, in der Praxis zu erproben und zu evaluieren.

2.4 Kooperative Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Fachhochschule Münster)

Die Kooperation beider Hochschulen führt benötigte und an der jeweils anderen Hochschule fehlende Potentiale zusammen. Die Westfälische Wilhelms-Universität als eine der großen Lehrer bildenden Hochschulen des Landes NRW steuert die Erziehungswissenschaften und das Studienangebot für eine Auswahl aus zzt. neun allgemein bildenden Unterrichtsfächern bei, die Fachhochschule bestreitet das Lehrangebot in sechs beruflichen Fachrichtungen: Bautechnik, Chemietechnik, Elektrotechnik, Maschinentechnik als ingenieurwissenschaftliche Fachrichtungen sowie Gestaltungstechnik und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft einschließlich der Fachdidaktik.

Primäres Ziel der Kooperation beider Hochschulen ist es, den Modellstudiengang konzeptionell zu entwickeln und organisatorisch so umzusetzen, dass eine optimale Ausbildung von Lehrkräften für das berufsbildende Schulwesen sicher gestellt wird. Weitere Ziele bestehen in der Erprobung von Reformelementen, die speziell durch die Mitwirkung der Fachhochschule angeregt werden: die Modularisierung des Studienaufbaus und die Einführung studienbegleitender Prüfungen sowie die innovative Gestaltung eines anspruchsvollen Theorie-/Praxisverhältnisses mit integrierten Schul- und Betriebspraktika.

Die Verantwortung für das Modellvorhaben liegt bei kooperativen Gremien, in denen neben dem zuständigen Landesministerium und den Hochschulleitungen auch Fachvertreter von Universität und Fachhochschule und das Staatliche Prüfungsamt mitwirken. Um ihren neuen Aufgaben in der Lehrerbildung gerecht zu werden, wurden an der Fachhochschule zwei Professuren für Technikdidaktik eingerichtet sowie eine zentrale Organisationsstelle geschaffen.²³ Die fachdidaktischen Studienanteile wurden für den Modellstudiengang neu konzipiert. Sie stellen eine kontinuierliche Befassung mit fachdidaktischen Fragen sicher. Als eine weitere Innovation sind in jedem der Module sowohl theorie- als auch praxisbezogene Elemente enthalten. Die schulpraktischen Studien erfahren im Modellstudiengang dadurch eine wesentliche Aufwertung, dass sie systematisch in den Qualifizierungsverlauf eingebettet sind.

²³ siehe www.fh-muenster.de/zwebf

Durch das studienintegrierte Praxissemester wird auch die Erfahrung betrieblicher Realität zum Gegenstand der fachdidaktischen Studien. Die in den (Schul- wie Betriebs-)Praktika zu erbringenden Leistungen sind Bestandteil der Modulprüfungen. Damit hat sich der Ernstcharakter der schulischen und betrieblichen Praxisstudien (für Studierende wie für Lehrende) deutlich erhöht.

Der Studiengang ist grundständig angelegt und führt nach 9 Semestern zum Ersten Staatsexamen, welches vom Staatlichen Prüfungsamt abgenommen wird. Sein rechtlicher Rahmen sind das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung des Landes NRW; durch den Genehmigungserlass zum Modellstudiengang und weitere Ausführungserlasse ist dem Modellstudiengang allerdings ein Gestaltungsauftrag und -rahmen für die Erprobung der o.g. innovativen Elemente gegeben worden.

Die Akzeptanz bei Studierenden und die Bekanntheit und Akzeptanz in der Fachöffentlichkeit haben sich innerhalb des ersten Jahres der Laufzeit sehr gut entwickelt, dies zeigen die Interessenten- und Studierendenzahlen sowie die zahlreichen fruchtbaren Praxiskontakte zu Schulen, Betrieben und zu den Fachorganisationen und -verbänden in der Region.

Strukturmodell des Kooperativen Studiengangs S II b:

Fachhochschule	Universität	
80 SWS	30 SWS	60 SWS
Berufliche Fachrichtung*	Erziehungswissenschaft	Unterrichtsfach**
Fachwissenschaft	Erziehung und Bildung; Entwicklung und Lernen; Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung;	Fachwissenschaft
Didaktische Module: Erste Zugänge zur beruflichen Didaktik; Analyse und Gestaltung von Arbeit und Unterricht; Spezifische Zugänge zur beruflichen Didaktik	Institutionen und Organisationen des Bildungswesens; Unterricht und Allgemeine Didaktik	Fachdidaktik
Studienintegriertes Praxissemester		

* Bautechnik, Chemietechnik, Elektrotechnik, Gestaltungstechnik, Maschinenteknik, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (Fach-zu-Fach-Kooperation (75% Fachhochschule – 25 % Universität))

** Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, ev. oder kath. Religionslehre, Sport

2.5 Konsekutive Studiengänge Elektrotechnik und Informations- technik für das Lehramt an Beruflichen Schulen (Fachhochschule Mannheim und Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zurzeit laufen an mehreren Standorten in Baden-Württemberg Modellversuche zu kooperativen Bachelor-/-Masterstudiengängen der Gewerbelehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen unter folgenden Bedingungen:

Fachwissenschaft der beruflichen Fachrichtung (erstes Fach)	ca. 80 SWS	inkl. 8-10 SWS Fachdidaktik
Fachwissenschaft des zweiten Unterrichtsfachs/ zweite berufl. Fachrichtung (zweites Fach)	ca. 50 SWS	inkl. 8-10 SWS Fachdidaktik
Erziehungswissenschaften i m Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik	ca. 30 SWS	
Betriebs-/Fachpraxis (Vorpraktikum, ingenieurwissenschaftliches praktisches Studiensemester, Abschlussarbeit)	38 Wochen	
Schulpraxis-Semester	10 Wochen	
Studienleistung gesamt	ca. 160 SWS	zwei Fachwissenschaften Fachdidaktiken Pädagogik

Primäres Ziel der Kooperation der beiden Hochschulen ist, den Modellstudiengang so zu entwickeln, dass zum einen eine optimale Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen gewährleistet und zum anderen als erster berufsqualifizierender Abschluss die Ingenieurqualifikation ohne Einschränkung erworben wird. Dazu ist vorgesehen, dass im grundständigen Bachelorstudiengang der Studienschwerpunkt auf die Fachwissenschaften gelegt wird, während der konsekutive Masterstudiengang dann stärker auf die erziehungswissenschaftliche Seite fokussiert ist. Im Bachelorstudiengang werden darüber hinaus einige Grundkenntnisse aus der Berufs- und Arbeitspädagogik sowie der Fachdidaktik erworben; diese Konzeption macht die Absolventen des Bachelorstudiengangs auch für die Wirtschaft attraktiv. Eine Entscheidung für eine Tätigkeit als Gewerbelehrer oder in der Wirtschaft kann damit noch nach dem Ende des Ingenieurstudiums getroffen werden.

Die Kooperation der beiden Hochschulen führt primär das fundierte praxisorientierte fachwissenschaftliche Studium der Fachhochschule Mannheim – erstes und zweites wissenschaftliches Fach – mit den erziehungswissenschaftlichen Fächern, der pädagogischen Psychologie und den fachdidaktischen Anteilen einer bewährten Einrichtung der ersten Phase der wissenschaftlichen Lehrerbildung, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, zusammen. Die Studieninhalte werden integrierend auf ein Bachelorstudium (sieben Semester) und ein Masterstudium (drei Semester) verteilt. Die Abstimmung zwischen den als gleichwertigen Kooperationspartnern agierenden Hochschulen erfolgt in einer gemeinsamen Kommission, die auch für die Abstimmung mit den zuständigen Stellen in Kultus- und Wissenschaftsministerium zuständig ist:

- Als erstes und zweites Fach werden im Bachelor- und im Masterstudium je zwei der Studiengänge Elektrische Energietechnik, Nachrichtentechnik und Informationstechnik miteinander kombiniert an der Fachhochschule studiert. Der Schwerpunkt des Masterstudiengangs liegt im Bereich der eigentlichen Lehrerbildung, die Fachwissenschaften – erstes und zweites Fach – werden im Umfang von 16 von insgesamt 40 Semesterwochenstunden (SWS) studiert.

- Die erziehungswissenschaftlichen Anteile bilden mit der Fachdidaktik und den Studien im zweiten Fach ein in sich schlüssiges Gesamtkonzept. Die pädagogischen, psychologischen und fachdidaktischen Anteile werden im Bachelorstudiengang mit 10-12 SWS Anteil und im Masterstudium mit 24 SWS Anteil studiert.
- Im fünften Semester des Bachelorstudiengangs ist ein praktisches Studiensemester vorgesehen, das wie in den reinen Ingenieurstudiengängen ingenieurwissenschaftlich ausgerichtet ist und von der Fachhochschule betreut wird. Daran schließt sich ein schulpraktischer Teil in einer Berufsschule, Fachoberschule o.ä., von der Pädagogischen Hochschule betreut, im Umfang von zwei bis vier Wochen an.
- Die Schulpraxis wird auf drei Module aufgeteilt, wovon der erste im Bachelorstudium absolviert wird (s.o.); die beiden anderen sind im Masterstudium integriert (beim Eintritt und nach dem ersten Theoriesemester).

2.6 Gestuftes Berufsschullehrerausbildungsmodell (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und Fachhochschule Ingolstadt)

Die Fachhochschule Ingolstadt und die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt streben eine gemeinsame Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen an. Das Modell Eichstätt-Ingolstadt sieht einen Studienbeginn an der Fachhochschule Ingolstadt in einem technischen Bachelorstudiengang vor, der nach den Vorprüfungen bereits fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche universitäre Anteile integriert. Nach dem Bachelorabschluss erfolgt der Schwerpunkt der Ausbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die Verzahnung der Lehre bleibt aber weiterhin erhalten. Den Abschluss des kooperativen Studiums bildet das Staatsexamen mit der Zulassung zum Höheren Dienst. Alternativ zum Staatsexamen könnte auch ein Masterabschluss stehen, sofern laufbahnrechtliche Voraussetzungen hierfür geschaffen werden.

Die unterschiedlichen Profile der beiden Hochschulen werden in idealer Ergänzung genutzt. Die technischen praxisnahen Lehrinhalte werden an der Fachhochschule vermittelt, wie sich dies in der praxisorientierten Ingenieurausbildung an Fachhochschulen in den vergangenen Jahrzehnten bewährt hat. Im Grundstudium des Maschinenbaustudiengangs mit dem Abschluss Bachelor of Mechanical Engineering nach 7 Semestern stehen die aus der Ingenieurausbildung bekannten Lehranteile über Semester 1 bis 3 im Vordergrund. Praktische Studienphasen in für die berufliche Fachrichtung relevanten Unternehmen finden im Vorpraktikum bereits vor Studienbeginn sowie in den vorlesungsfreien Zeiten statt. Das Kennenlernen betrieblicher Ausbildungspraxis und die fachpraktische Mitarbeit in Ausbildungsbetrieben geben Orientierung für die möglichen späteren Berufsfelder Schule und Wirtschaft.

Bereits ab dem 4. Semester werden parallel zu den technischen Lehrinhalten begleitend fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehranteile integriert. Der Schwerpunkt im Bachelorstudiengang Maschinenbau weist damit eine starke Vermittlungsorientierung auf, die auch im Berufsfeld Wirtschaft zunehmende Bedeutung erlangt. Das 6. Semester ist als Praxissemester in den Bachelorstudiengang integriert. Mit der Bachelorarbeit wird im 7. Semester die erste Studienphase abgeschlossen.

Die Polyvalenz des Ausbildungskonzeptes eröffnet dem Bachelor in dieser Phase 3 grundsätzliche Möglichkeiten, die er abhängig von der Situation am Arbeitsmarkt und von seiner persönlichen Entwicklung wahrnehmen kann: Sein Berufsweg kann jetzt mit dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor direkt in die Wirtschaft führen oder in eine ingenieurwissenschaftliche Vertiefung mit dem Abschluss Master oder in das Berufsfeld Schule über die weitere universitäre Lehramtsausbildung.

Auf dem weiteren Weg ins Lehramt an beruflichen Schulen werden im Modell Eichstätt-Ingolstadt die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrinhalte sowie das Zweitfach in modularisierten Einheiten an der Universität vermittelt. In ihren Lehramts-Studiengängen stellt die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt ihre Stärke auf diesem Gebiet seit langem unter Beweis. Nach 9 Semestern wird die Zulassung zur Staatsprüfung erreicht. Die Regelstudienzeit wird damit nicht überschritten.

Im beschriebenen Modell kooperieren die in unmittelbarer örtlicher Nähe gelegene Universität Eichstätt-Ingolstadt und die Fachhochschule Ingolstadt. Wissenschaft und Praxisbezug ergänzen sich unter Beibehaltung des jeweils eigenen Profils der Hochschulen ideal. Flexibilität wird geschaffen durch modularisierte Lehrinhalte und studienbegleitende Prüfungen. Die Fachdidaktik wirkt als integrative Funktion für beide Ausbildungspartner. Studierende sind an der Fachhochschule Ingolstadt und an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, teilweise simultan, eingeschrieben. Ein gemeinsamer Lenkungsausschuss beider Hochschulen wird Planung und Organisation des Studienganges übernehmen. Das beispielhaft für Maschinenbau / Metalltechnik beschriebene Modell ist für andere Fachrichtungen wie z.B. Elektrotechnik übertragbar.

2.7 Diplom-Studiengang Lehrerin/Lehrer für Gesundheitsberufe (Fachhochschule Bielefeld)

Im Jahre 1996 wurde an der Fachhochschule Bielefeld der Studiengang „Pflegepädagogik“ eingerichtet, vier Jahre später folgte die Einrichtung des Studiengangs „Lehrerin/Lehrer für Gesundheitsberufe“. Diese beiden Studiengänge wurden 2003 zu einem Studiengang mit zwei Studienrichtungen vereinigt.

Ziel dieses Studiengangs ist der Erwerb von Kompetenzen zur Übernahme pädagogischer Aufgaben in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Pflegeberufen und therapeutischen Gesundheitsberufen sowie entsprechender Managementaufgaben. Die Studienrichtung Pflege bereitet vor allem auf eine Lehrtätigkeit an Pflegeschulen, die Studienrichtung Gesundheit auf eine Lehrtätigkeit an Physio- und Ergotherapie-schulen vor.

Der achtsemestrige Studiengang gliedert sich in ein dreisemestriges Grund- und ein fünfsemestriges Hauptstudium. Das Studium erfolgt in der beruflichen Fachrichtung (Pflege oder Gesundheit einschließlich Fachdidaktik 64 SWS/80 Credits sowie betriebswirtschaftliche/psychologische Grundlagen 12 SWS/14 Credits), in der Erziehungswissenschaft (32 SWS/40 Credits), in einem Wahlpflichtbereich (Betriebswirtschaftslehre, Psychologie oder Humanbiologie, je 28 SWS/36 Credits) sowie einem Wahlbereich. Hinzu kommen zwei externe pädagogische Praktika von mindestens vierwöchiger Dauer (je 4 Credits) sowie ein mindestens 20wöchiges Praxissemester an einer Schule des Gesundheitswesens (26 Credits) und die Diplomarbeit mit Kolloquium (30 Credits).

Studienvoraussetzung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem pflegerischen oder therapeutischen Gesundheitsberuf. Das Studium der beruflichen Fachrichtung baut darauf auf, vermittelt methodische Kompetenzen in den Bezugswissenschaften, gibt einen Einblick in die einschlägige Forschung und befähigt zur Analyse des Berufsfeldes und der sich wandelnden Qualifikationsanforderungen. Der Vertiefungsbereich ist auf den Erwerb weiterführender Kenntnisse und Fähigkeiten in einer der Grundlagendisziplinen gerichtet. Die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils entsprechend den in Nordrhein-Westfalen üblichen Inhalten der Lehrerausbildung mit berufspädagogischer Akzentuierung.

Da die Studierenden alle über eine abgeschlossene Berufsausbildung – in der Regel auch über einige Berufserfahrung – verfügen, erübrigen sich fachbezogene Praktika, und alle Praxisphasen können auf das spätere pädagogische Berufsfeld ausgerichtet werden. Im dritten Semester wird ein pädagogisches Orientierungspraktikum an einer Berufsfachschule absolviert, in dem die Studierenden die Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie die Ziele und Inhalte des Unterrichts untersuchen, den Ablauf von Unterricht beobachten und mit Unterstützung einen ersten eigenen Unterrichtsversuch unternehmen sollen. Das Praxissemester findet im fünften Semester ebenfalls an einer Schule statt; es wird sowohl seitens der Schule als auch seitens der Hochschule betreut und hat das Ziel, die Studierenden zu einer zunehmend selbstständigen Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu befähigen. Außerdem sollen sie einen Einblick in die Konzeptions- und Verwaltungsaufgaben der Schule erhalten. Die dritte Praxisphase wird im siebten Semester in der Fort- und Weiterbildung absolviert. Hier spielen in der Regel konzeptionelle und organisatorische Aufgaben eine große Rolle.

Die Durchführung einer solchen einphasigen Lehrerausbildung erfordert eine enge Kooperation zwischen der Hochschule und den Schulen der Region, die auch ein Weiterbildungsangebot seitens der Hochschule sowie gemeinsame Projekte einschließt und eine für Fachhochschulen ungewöhnliche personelle Ausstattung voraussetzt.