

Endstation Bologna?

Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung
in den Ländern, im Bund und in Europa



Impressum

Herausgeberin:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon 069-78973-0
Fax 069-78973-202
E-Mail info@gew.de
Homepage www.gew.de

ISBN: 978-3-939470-35-9
Artikel-Nr.: 1310

Verantwortlich:

Dr. Andreas Keller, Ulf Rödde (v.i.S.d.P.)

Redaktion:

Mathias Lomb

Gestaltung:

Jana Roth, Kronberg

Druck:

Leutheußer Druck, Coburg

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop (www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de,
Fax: 06103-30332-20), Mindestbestellmenge: 10, Einzelpreis 2,00 Euro,
Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten von zurzeit 6,96 Euro brutto.

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de,
Fax: 069/78973-70161. Einzelpreis 3,00 Euro inkl. Versandkosten.

März 2009

Endstation Bologna?

Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa

Inhalt

1. Endstation Bologna? Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung 5

Dr. Andreas Keller

**Anhang: Chronologische Übersicht der bundesweiten Reformdebatte
zur LehrerInnenbildung – der Beitrag von KMK und HRK 12**

2. Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008 Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern 15

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg

3. Verbesserung der Qualität und Reform der LehrerInnenbildung Die Diskussion in der Europäischen Union (EU) 31

Mathias Lomb

**Anhang: Chronologische Übersicht der europaweiten Reformdebatte zur
LehrerInnenbildung 39**

**Anhang: Stellungnahme der GEW zur Mitteilung der Kommission der Europäischen
Gemeinschaften „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ 42**
Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands vom 10.10.2007

4. Gleichwertige und gleich lange Ausbildung für alle! Gewerkschaftliche Anforderungen an Bachelor und Master in der LehrerInnenbildung 45

Dr. Brigitte Reich

**Anhang: Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung
Diskussionspapier der GEW 49**
Beschluss des Hauptvorstands vom 10.03.2007



Endstation Bologna?

Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung

von Andreas Keller

I.

Die Einführung neuer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat wieder Bewegung in die Reform der LehrerInnenbildung gebracht, die zu Beginn des Jahrhunderts mit dem Bericht der Terhart-Kommission (1999) und den GEW-Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung (2001) einen Höhepunkt erreicht hatte. Doch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der LehrerInnenbildung gilt heute als „worst-practice“-Beispiel für die ohnehin unbefriedigende Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Wir brauchen daher einen Kurswechsel im Bologna-Prozess und in der Reform der LehrerInnenbildung.

Die Debatte um die Reform der LehrerInnenbildung war eigentlich schon weit gediehen. „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ lautete der Titel des im Oktober 1999 vorgelegten Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten und von Professor Ewald Terhart geleiteten Kommission, die eine konsequente Ausrichtung der LehrerInnenbildung an den am Arbeitsplatz Schule benötigten Kompetenzen „Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ forderte.¹ Die Orientierung der LehrerInnenbildung an Kompetenzen forderte auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in „Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung“, die der Hauptvorstand der GEW im Juni 2001 verabschiedet hat.² Die Bildungsgewerkschaft hob in ihren Eckpunkten die wachsende Bedeutung der Kompetenz, Unterschiede bei SchülerInnen sehen und produktiv damit umgehen zu können, hervor. Ausgehend von den inhaltlichen Anforderungen an die Reform der LehrerInnenbildung hat die GEW ihre Anforderungen an eine Verän-

derung der Strukturen der LehrerInnenbildung formuliert, die die gegenseitige Abschottung der für die Phasen der LehrerInnenbildung zuständigen Institutionen ebenso wie die frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf Schularten und Schulstufen sowie eine unterschiedliche Dauer der Ausbildung überwinden sollten.

Das hohe Maß an Übereinstimmung im Hinblick auf eine qualitative Reform der LehrerInnenbildung, das in den Empfehlungen der KMK-Kommission und des GEW-Hauptvorstands zum Ausdruck kam, führte gleichwohl noch nicht zu politischen Konsequenzen – vorläufig blieb alles beim alten. Erst die Einführung neuer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat wieder Bewegung in die Reform der LehrerInnenbildung gebracht und dazu geführt, dass die Länder das heiße Eisen LehrerInnenbildung tatsächlich anfassen mussten. War im Bericht der Terhart-Kommission vom Oktober 1999 die wenige Monate zuvor von den europäischen BildungsministerInnen in Bologna unterzeichnete Erklärung zur

1 Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.

2 GEW Dok-LeBi-2001/10, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37776/Dok-LeBi-2001-10.pdf>

Schaffung eines Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 noch mit keinem Wort erwähnt worden, wurde den KultusministerInnen bald darauf klar, dass das in der – auch von der damaligen KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave unterzeichneten – Bologna-Erklärung verankerte Ziel der Schaffung eines europaweiten Systems zweigliedriger Studienstrukturen ausnahmslos, also auch für die LehrerInnenbildung, galt.

Qualität der LehrerInnenbildung – Impulse aus Bologna und Brüssel

Dem Bologna-Prozess ist insofern zu gute zu halten, dass er die Diskussion um die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre und um die Studienreform in Deutschland überhaupt in Gang gesetzt hat. Dass eine „Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre“ längst überfällig war, hat auch der Hauptvorstand der GEW in seinem Positionspapier „Die Lehre in den Mittelpunkt!“ vom Juni 2008 erklärt.³ In ihrem Positionspapier fordert die GEW, die Studierenden ins Zentrum von Lehre und Studium zu stellen: „Die Struktur von Studiengängen und die Didaktik der Hochschullehre haben sich nicht am Stoff, den die Lehrenden in den Lernprozess einspeisen, sondern an den Lernergebnissen, die Studierende hervorbringen, zu orientieren.“ Die GEW fordert daher eine „studierendenzentrierte Lehre“, in deren Mittelpunkt die Kompetenzen stehen, die die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Praxis benötigen. Diese Anforderungen gelten für Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen im Allgemei-

nen ebenso wie für die LehrerInnenbildung im Besonderen. Die von der Terhart-Kommission und der GEW erhobene Forderung, die LehrerInnenbildung an den Kompetenzen zu orientieren, fand im von der Bologna-Erklärung ausgelösten Reformprozess Andockstellen, die bloß genutzt hätten werden müssen.

Zusätzliche Impulse für die Reform der LehrerInnenbildung gingen von der Diskussion um die Qualität der LehrerInnenbildung in der Europäischen Union (EU) aus, die unabhängig von der hochschulpolitischen Debatte im Kontext des weit über die Grenzen der EU hinausgehenden Bologna-Prozesses geführt wird.⁴ Hervorzuheben ist die Mitteilung der Europäischen Kommission vom August 2007, zu welcher der Geschäftsführende Vorstand der GEW im Oktober 2007 eine – im Ergebnis positive – Stellungnahme abgegeben hat. Der GEW-Vorstand begrüßt ausdrücklich, dass die Europäische Kommission die Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung auf die Agenda der europäischen Bildungspolitik setzt und sieht darin eine Chance auch für die Reform und Qualitätsverbesserung der LehrerInnenbildung in Deutschland. Die GEW forderte Bund und Länder auf, sich gegenüber der Europäischen Kommission und dem Europäischen Parlament für eine aktive Unterstützung der Aktivitäten und Bemühungen in den Mitgliedsstaaten einzusetzen und die EU-Angebote zur Unterstützung der Reform und Qualitätsverbesserung der LehrerInnenbildung in den Ländern anzunehmen. Eine entsprechende Reaktion bei den KultusministerInnen der Länder haben die Empfehlungen aus Brüssel

3 http://www.gew.de/GEW_Gute_Lehre_ist_ein_Job_fuer_Profis.html.

4 Siehe den Beitrag von Mathias Lomb in dieser Broschüre.

bisher leider nicht erfahren; unter PolitikerInnen, HochschullehrerInnen und LehrerInnen sind sie größtenteils unbekannt. Der GEW-Stellungnahme waren entsprechende Diskussionen in der europäischen Bildungsinternationalen (Education International – EI) vorausgegangen, in die die GEW ihre Perspektiven eingebracht hatte. Auf dieser Grundlage verabschiedete der Bildungsausschuss des Europäischen Gewerkschaftsbundes (European Trade Union Committee for Education – ETUCE) eine weitere umfassende Stellungnahme zur Qualität der LehrerInnen- und PädagogInnen-ausbildung in Europa.

Kurz vor dem avisierten vorläufigen Abschluss des Bologna-Prozesses, der 2010 in Wien und Budapest zelebriert werden soll und voraussichtlich den Startschuss für eine zweite Phase des Bologna-Prozesses von 2010 bis 2020 geben wird, tritt immer deutlicher zu Tage, dass Bund, Länder und Hochschulen die Chancen des Bologna-Prozesses verspielt haben. Die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge, die Modularisierung und die Anwendung des Anrechnungspunktesystems ECTS sollte die Studierbarkeit stärken sowie die Qualität von Studium und Lehre im Europäischen Hochschulraum verbessern. An vielen Hochschulen ist heute aber das Gegenteil der Fall. Eine falsch verstandene Modularisierung wird häufig zum Vehikel für eine Verschulung und Verdichtung des Studiums. Ein Übermaß an Prüfungen, Klausuren und Anwesenheitskontrollen entmündigt die Studierenden und lässt keinen Platz mehr für Selbststudium, Projektstudium und forschendes Lernen – ganz zu schweigen vom politischen und kulturellen Engagement der Studierenden, das konstitutiv nicht nur für den Bildungsauftrag der Hochschulen, sondern für den zivilgesellschaftlichen

Unterbau unserer Demokratie ist. Das Übermaß an studentischem „Workload“ geht mit der Überlastung und dem Verdruss vieler DozentInnen einher.

Für einen Kurswechsel im Bologna-Prozess

In ihrem Positionspapier zur Qualität der Lehre von 2008 fordert die GEW daher einen „Kurswechsel im Bologna-Prozess“. Ein Kurswechsel bedeutet eine „Entschleunigung“ des Bologna-Prozesses: Bund und Länder müssen den unnötigen Zeitdruck aus der Umstellung der Studiengänge herausnehmen – Qualität und Partizipation gehen vor Tempo! Nur eine Studienreform, die von der Überzeugung und Akzeptanz der Lehrenden, Lernenden und der beruflichen Praxis getragen ist, kann nachhaltigen Erfolg haben. Ein Kurswechsel im Bologna-Prozess bedeutet aber auch eine uneingeschränkte Durchlässigkeit beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium – weil die Akzeptanz der neuen Bachelorstudiengänge bei Studierenden und in der beruflichen Praxis nicht von oben verordnet werden kann, sondern von unten wachsen muss. „Weder Quote noch Note“ dürfen die Zulassung zum Masterstudium beschränken! Der Übergang zum Masterstudium muss allen BachelorabsolventInnen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft offen stehen. Ein Kurswechsel im Bologna-Prozess bedeutet schließlich die Stärkung der „sozialen Dimension“ des Europäischen Hochschulraums: Eine angemessene Studienfinanzierung und eine leistungsfähige soziale Infrastruktur an den Hochschulen sind die Voraussetzung dafür, dass sich die Studierenden auf ihr Studium konzentrieren können.

Bologna in der LehrerInnenbildung: ein „worst-practice“-Beispiel

Die LehrerInnenbildung ist für die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ein „worst-practice“-Beispiel.⁵ Mit ihrem „Quedlinburger Beschluss“ von 2005 hatte die KMK zwar den Weg für Bachelor und Master in der LehrerInnenbildung frei gemacht, aber eben nicht die Kraft für ein einheitliches Reformkonzept aufgebracht. Ein bunter Flickenteppich unterschiedlicher Varianten der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der LehrerInnenbildung bestimmt daher heute das Bild.⁶ Darunter leidet nicht zuletzt die Mobilität der Lehramtsstudierenden, deren Förderung im Europäischen Hochschulraum ein originäres Ziel des Bologna-Prozesses war, nun aber bereits im bildungsföderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland buchstäblich an ihre Grenzen stößt. Der Kardinalfehler von Quedlinburg war, dass die KMK an der überkommenen Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern festhielt und festlegte, dass sich bisherige – ebenfalls nach Lehrämtern differenzierte – Studienzeiten nicht verlängern dürfen. Damit hatte sich die KMK in einen Widerspruch zu ihren eigenen „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ von 2003 begeben, die für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten (entspricht zehn Semestern) verlangen. Diese Standards wollte man nun für die lehrerInnenbildenden Studiengänge nicht mehr gelten lassen.

Dementsprechend verständigte sich die KMK auf ihren Plenarsitzungen im Februar und Juni 2007 darauf, in der LehrerInnenbildung den so genannten „kleinen Master“ (Bachelor- und Masterstudium im Umfang von insgesamt nur 240 ECTS-Punkten bzw. acht Semestern) anzuerkennen – wenn das Studium durch Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes einen Umfang von 300 ECTS-Punkten (zehn Semester) erreicht. Im Sommer 2008 einigten sich schließlich KMK und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auf eine Rahmenvereinbarung über die Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) auf das Masterstudium, in der die gemeinsame Verantwortung von Hochschulen und Ländern für die anzurechnenden Teile des Referendariats nach Maßgabe länderspezifischer Qualifikationsrahmen vereinbart wurde. Der HRK war es damit zwar gelungen, ihren Anspruch auf Mitgestaltung des zum Hochschulstudium deklarierten Referendariatsabschnitts durchzusetzen, aber im Ergebnis hat sie sich zur Komplizin der konzeptionslosen LehrerInnenbildungspolitik der KMK gemacht. Die KMK ging übrigens noch weiter: In ihren Beschlüssen von 2007 vereinbarten die KultusministerInnen auch, für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen akkreditierte Bachelorstudiengänge von sieben Semestern Studiendauer mit mindestens 210 ECTS-Punkten als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst anzuerkennen. Zwar hat sich bislang kein Land aus der Deckung gewagt, aber es scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis z. B. GrundschullehrerInnen mit dem Bachelorzeugnis in der Tasche ins Referendariat geschickt werden.

5 Siehe den Anhang „Chronologische Übersicht der bundesweiten Reformdebatte zur LehrerInnenbildung – der Beitrag von KMK und HRK“ in dieser Broschüre.

6 Siehe den Beitrag von Gabriele Bellenberg in dieser Broschüre.

Bereits im März 2007 hat der Hauptvorstand der GEW die KMK-Beschlusslage durch eine Resolution kritisiert. Die GEW wirft der KMK vor, den föderalen Flickenteppich unterschiedlicher LehrerInnenbildungsmodelle nicht endlich aufzuknüpfen, sondern weiter zu weben und dabei die hierarchische Abschottung der verschiedenen Schulformen und Lehrämter noch zu vertiefen, statt abzuflachen. Dabei hätte gerade die zweistufige Struktur des Studiums die Perspektive eröffnet, die frühe Festlegung der Studierenden auf ein bestimmtes Lehramt wenigstens auf einen späteren Zeitpunkt der Ausbildung – ins Masterstudium – zu verlagern. Darüber hinaus nimmt die KMK in Kauf, dass Lehramtsstudierende künftig mit einem halbfertigen Studium die Hochschule verlassen müssen, da angehende LehrerInnen beim Übergang von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst bekanntlich mit zum Teil sehr langen Wartezeiten rechnen müssen. Die Betroffenen stehen künftig nicht nur ohne Referendariatsplatz, sondern auch ohne abgeschlossenes Studium da, weil die Masterprüfung erst nach Abschluss des auf das Masterstudium anzurechnenden Referendariatsabschnitts absolviert werden kann. Auf diese Weise tragen die KultusministerInnen dazu bei, junge Menschen von einer Ausbildung zum LehrerInnenberuf abzuschrecken und somit den von der OECD prognostizierten PädagogInnenmangel zu verschärfen.

Eine gute Ausbildung von LehrerInnen setzt angemessene Ausbildungszeiten voraus – das gilt für LehrerInnen an Grund-, Haupt- und Realschulen ebenso wie für ihre KollegInnen

an Gymnasien und Gesamtschulen. In ihrem Hauptvorstandsbeschluss vom März 2007 forderte die GEW daher eine einheitliche Ausbildungsdauer für alle LehrerInnen – unabhängig von Schulart und Schulstufe. Die Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen muss für alle LehrerInnen zum „großen Master“ mit 300 ECTS-Punkten (zehn Semester) führen. Über ihre Projektgruppe LehrerInnenbildung hat die GEW in diesem Sinne eine umfassende Positionsbestimmung der Bildungsgewerkschaft zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der LehrerInnenbildung erarbeitet, die der Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung unter dem Motto „Gleichwertige und gleich lange Ausbildung für alle!“ dem Gewerkschaftstag der GEW im April 2009 in Nürnberg vorgelegt hat.⁷

Ausblick: Für eine Erweiterung der Bachelor-/Masterdiskussion

Mit ihrer kritischen Positionsbestimmung für den Gewerkschaftstag hat die GEW Anforderungen für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der LehrerInnenbildung formuliert: Die Bildungsgewerkschaft unterstützt die Studienstrukturreform, wenn – und nur dann – durch sie eine Qualitätsverbesserung der LehrerInnenbildung erreicht wird. Wir wünschen uns eine breite Diskussion darüber innerhalb und außerhalb der GEW, vor allem aber – ein Jahr vor der Bologna-Abschlusskonferenz 2010 in Budapest und Wien – den überfälligen Kurswechsel im Bologna-

⁷ Siehe den Beitrag von Brigitte Reich in dieser Broschüre. Der Antrag Nr. 3.32 an den Gewerkschaftstag ist im Internet abzurufen: http://www.gew-gewerkschaftstag.de/3_Bildungspolitik_3.html,

Prozess und in der Reform der LehrerInnenbildung. Zudem brauchen wir dringend eine Erweiterung der Diskussion um Bachelor und Master in der LehrerInnenbildung und zwar in dreierlei Hinsicht:

Wir müssen *erstens* der Tendenz zur Verselbstständigung der Strukturdiskussion um Studiengänge, Studienabschlüsse, Module und ECTS-Punkte entgegenwirken. Dreh- und Angelpunkt der überfälligen Debatte um Studienreform und LehrerInnenbildung ist die Notwendigkeit einer qualitativen Reform. Die notwendigen inhaltlichen Orientierungen für eine qualitative Reform hat die GEW bereits 2001 im Anschluss an die wegweisenden Empfehlungen der Terhart-Diskussion gegeben. Die Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses muss endlich dafür genutzt werden, eine inhaltliche Studienreform auf den Weg zu bringen, die die Studierenden und die von ihnen als künftige LehrerInnen benötigten Kompetenzen für den Arbeitsplatz Schule im 21. Jahrhundert in den Mittelpunkt stellt, d. h. LehrerInnen als „Fachleute für das Lernen, für die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ qualifiziert.⁸

Im September 2008 hat die KMK „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung“ beschlossen. Es ist zwar zu begrüßen, dass nun endlich für alle drei Säulen des Lehramtsstudiums – Bildungswissenschaft,

Fachwissenschaften und Fachdidaktiken – länderübergreifende Standards vorliegen. In seiner Stellungnahme kritisiert der Geschäftsführende Vorstand der GEW aber, dass die KMK-Standards für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auf die von der KMK bereits 2004 vorgelegten Standards für die Bildungswissenschaft nicht mehr Bezug nehmen, die berufliche Bildung ausklammern und die Grundschulen und Förderschulen vernachlässigen.⁹ Vor allem aber hat es die KMK versäumt, die Erarbeitung der Standards mit den Herausforderungen der Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses zu verknüpfen: Im Kern bleiben die KMK-Standards Wissenskataloge, die sich an den schulischen Curricula orientieren.

Auch wenn sich die Strukturdiskussion nicht verselbstständigen darf, greift sie auf der anderen Seite *zweitens* zu kurz, wenn sie nicht die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der für die LehrerInnen zuständigen Institutionen in den Blick nimmt – allen voran die der Hochschulen. Die „organisierte Verantwortungslosigkeit“, die vielerorts den Alltag in der LehrerInnenbildung bestimmt, muss endlich überwunden werden. Bereits in den „Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung“ von 2001 hat die GEW den Aufbau von Zentren für LehrerInnenbildung gefordert – als „zentralen Orientierungs-, Vernetzungs-, Schulforschungs- und Kommunikationsort“. Seitdem sind an vielen Hochschulen Zentren für LehrerInnenbildung entstanden oder befinden sich im Aufbau. Im März 2007 verabschiedete der Hauptvorstand das von der Projektgruppe Leh-

8 Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen: „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ von 2000), http://www.gew.de/Binaries/Binary37777/Gemeinsame_Erkl%C3%A4rung_2000.pdf

9 GEW Dok-LeBi-2008/04, <http://www.gew.de/Binaries/Binary43208/Dok-LeBi-2008-04.pdf>

rerInnenbildung erarbeitete Diskussionspapier „Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung (ZfL)“¹⁰. Die Zentren sollen eine professionelle und vernetzte LehrerInnenbildung und die Qualitätsentwicklung fördern und auf diese Weise dazu beitragen, dass die Universitäten im Zusammenwirken mit den weiteren beteiligten Institutionen die Ausbildung von LehrerInnen als eine zentrale Zukunftsaufgabe begreifen.

Drittens ist die Debatte um die Reform der LehrerInnenbildung wieder von einer Studien-(struktur)reformdiskussion zu einer umfassenden Diskussion um die Neuordnung der Phasen der LehrerInnenbildung – Studium, Vorbereitungsdienst (Referendariat) und Fort- und Weiterbildung – zu erweitern. Dabei wird es um mehr als um eine bessere Verzahnung dieser Phasen gehen. Es stellt sich vielmehr die Frage, welche Zukunft ein isoliertes Referendariat dann hat, wenn die praktischen Ausbildungsanteile der LehrerInnenbildung in ein 300 ECTS-Punkte umfassendes Hochschulstudium für alle LehrerInnen integriert und der Berufseinstieg der AbsolventInnen durch eine strukturierte Berufseinmündungsphase begleitet wird.

Zum Autor

Dr. Andreas Keller ist Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW und leitet den Vorstandsbereich Hochschule und Forschung.

Er ist Bologna-Experte im Rahmen des EU-Projekts „Promoting Bologna in Germany“ und für die Gewerkschaften Mitglied der gemeinsamen KMK/BMBF-Arbeitsgruppe „Fortführung des Bologna-Prozesses“.

10 GEW Dok-LeBi-2007/01, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37771/Dok-LeBi-2007-01.pdf>. Das Diskussionspapier ist als Anhang in dieser Broschüre dokumentiert.

Anhang **Chronologische Übersicht der bundesweiten Reformdebatte zur LehrerInnenbildung – der Beitrag von KMK und HRK¹¹**

02.11.1998	Empfehlungen zur Lehrerbildung (Entschließung des 186. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 02.11.1998) http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php?datum=186.%20Plenum%20am%202.%20November%201998 http://www.gew.de/Binaries/Binary37779/Dok-LeBi-1998-12.pdf
05.03.1999	Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999) http://www.kmk.org/index.php?id=1248&type=123
21./22.10.1999	Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland (Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission) http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1999/287plenarsitzung.html http://www.gew.de/Binaries/Binary37778/Stellungnahme_KMK_21-Oktober_1999..pdf
22.10.1999	Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22_Lehrbefaehigungen.pdf
14.04.2000	Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/zuordnungbama.pdf
14.04.2000	Zugang zur Promotion für Master-/Magister- und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/promotionbama.pdf
05.10.2000	Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen (Gemeinsame Erklärung von KMK und Lehrerverbänden) http://www.gew.de/Binaries/Binary37777/Gemeinsame_Erkl%C3%A4rung_2000.pdf
14.12.2001	Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999 i.d.F. vom 14.12.2001) http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/kmk_strukvor.pdf
01.03.2002	Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/D37.pdf
12.06.2003	10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/BMThesen.pdf
10.10.2003	Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003) http://iv.tu-berlin.de/comm/ak/Dokumente/BachelorMaster/strukvorgaben_KMK.pdf

¹¹ Die chronologische Übersicht wurde von Mathias Lomb erstellt.

20.10.2003	Empfehlungen zur Lehrerbildung - aus Sicht der Fachhochschulen (22. Versammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 20. 10. 2003) http://www.hrk.de/de/download/dateien/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf http://www.promovieren.gew.de/Binaries/Binary11541/Dok-LeBi-2003-12.pdf
09.11.2004	HRK fordert einen stärkeren Gestaltungsspielraum für die Hochschulen in der Lehrerbildung (Forderungen des 203. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 09.11.2004) http://www.hrk.de/de/download/dateien/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf
16.12.2004	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/standards_lehrerbildung.pdf
15.02.2005	Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur (Stellungnahme des Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 15.02.2005) http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2431.php?datum=100.+HRK-Senat+am+15.2.2005
02.06.2005	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; sog. „Quedlinburger Beschluss“) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/D38.pdf http://www.gew.de/Binaries/Binary37773/KoVo_Cuxhaven_2005.pdf
23./24.01.2006	Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland Tagung von der Service-Stelle der Hochschulrektorenkonferenz und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf
21.02.2006	Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen (Entschießung des 206. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 21.02.2006) http://www.hrk.de/de/beschluesse/3127.php (Langfassung) http://www.hrk.de/de/beschluesse/3128.php (Kurzfassung)
28.02.2007	Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28_QuedlinburgerBeschluss2005.pdf http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-317plenarsitzung.html http://www.gew.de/Binaries/Binary37772/Dok-LeBi-2007-02.pdf
15.06.2007	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 15.06.2007) http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK_BS_070615_LaendergemeinsameStrukturvorgabenLehramt150607.pdf http://www.gew.de/GEW_Ohne_Abschluss_in_die_Warteschleife.html
07.02.2008	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 07.02.2008) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Hochschulen_und_Wissenschaft/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

12.06.2008/ 08.07.2008	Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 08.07.2008) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2000_06_12_Masterabschluss_Lehrerbildung.pdf GEW Dok-LeBi-2008/05, http://www.gew.de/Binaries/Binary43210/Dok-LeBi-2008-05.pdf
17.06.2008	Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Inhaltliche Anforderungen“ vom 17.06.2008) GEW Dok-LeBi-2008/04, http://www.gew.de/Binaries/Binary43208/Dok-LeBi-2008-04.pdf
18.09.2008	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 18.09.2008) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BS_080918__LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

Eine ausführliche und kommentierte Übersicht über die „Etappen der Reformdebatte“ seit 1998 ist auf den Internetseiten der GEW zu finden und wird dort laufend aktualisiert

(Bearbeiterin: Dr. Claudia Kleinwächter):
http://www.gew.de/Etappen_der_Reformdebatte_2.html

Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008

Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern

von Gabriele Bellenberg

In Deutschland werden die Studienstrukturen insgesamt im Sinne des Bologna-Prozesses internationalisiert, also insbesondere in die Bachelor- und Masterstudienstrukturen eingepasst. Von diesem Prozess sind auch die Lehramtsstudiengänge erfasst worden, und dies weitaus eher, als in den anderen traditionell mit einem Staatsexamen abschließenden Studiengängen (Medizin, Jura).

Diese Strukturreform wurde im Bereich der LehrerInnenbildung von Anfang an kontrovers diskutiert, weil strukturelle, hochschulpolitische und auf Internationalisierung ausgerichtete Zielstellungen im Vordergrund stehen, hingegen die Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in dieser Strukturreform nachrangig erscheint. Die Diskussion konzentrierte sich deshalb lange auf die Frage, ob die Strukturreform der Professionalisierung entgegen steht oder aber die Strukturreform genutzt werden kann, um die Professionalisierung in der LehrerInnenbildung zu beflügeln. Im Jahre 2008 hat sich diese Diskussion – vor allem durch das Fortschreiten der Implementation der neuen Studienstrukturen in der LehrerInnenbildung – abgeflacht. Die Studienstrukturen bieten mit ihren neuen Verfahren und Regelungen auch Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

LehrerbildnerInnen waren diesem Prozess gegenüber mehrheitlich kritisch eingestellt. Insbesondere die Möglichkeit, dass der Zugang in den Vorbereitungsdienst direkt mit einem Bachelorabschluss erfolgen und damit eine Entwertung des Berufs einhergehen könnte, wird kritisch eingeschätzt. In der jüngeren Vergangenheit wurde zudem kritisiert, dass die neuen Studienstrukturen die Möglichkeit bieten, ein – nicht eindeutig auf den Lehrerberuf

zielendes – Studium in der Bachelorstruktur beginnen zu können, so dass Fragen der Berufseignung und der Perspektive auf das spätere Berufsfeld während des Erststudiums nicht bearbeitet werden. 2005 hat die KMK durch die so genannten Quedlinburger Beschlüsse festgelegt, dass ein Lehramtsstudium bereits in der Bachelorphase integrativ erfolgen muss.

Ende 2008 existieren allerdings in Deutschland in keinem der Bundesländer LehrerInnenbildungsmodelle, bei denen der Zugang in den Vorbereitungsdienst über den Bachelorabschluss möglich wäre, obwohl in Thüringen die rechtlichen Voraussetzungen für einen solchen Studiengang bereits geschaffen worden sind.

Die Umstellung auf Bachelor und Master hat aber noch weitere strukturelle Konsequenzen, die bisher wenig beachtet worden sind, weil sie sich erst in der Praxis der universitären Ausbildung selbst zeigen: Einerseits bewirken die neuen Studienstrukturen im Vergleich zur vorherigen grundständigen Ausbildung eine Standardisierung des Curriculums. Ausbildungselemente, die nicht der Professionalisierung angehender LehrerInnen dienen – sondern beispielsweise auf reine FachwissenschaftlerInnen ausgerichtet sind – sind durch die Umstellung und insbesondere im Rahmen von Akkreditierungen immer weniger zu rechtfertigen. Gleich-

zeitig muss man darauf hinweisen, dass Akkreditierungen nur Programme überprüfen, nicht aber tatsächliche Lehrinhalte oder gar erworbene Kompetenzen. Deshalb sind die Universitäten derzeit noch in der Lage, rein strukturell auf Akkreditierungsauflagen zu reagieren.

Andererseits hat insbesondere die Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen, wie sie Bestandteil der konsekutiven Studienstrukturen sind, weit reichende Folgen für das Lehren und Lernen an den Universitäten. Es verändern sich Alltagsroutinen auf der Seite der Studierenden wie der Lehrenden. In den neuen Studiengängen sind ausnahmslos alle Veranstaltungen (Seminare wie Vorlesungen) mit Prüfungsleistungen verbunden, das alte Modell des ‚Sitzscheins‘ ist abgeschafft. Über die studienbegleitenden Prüfungen wird jedes Seminar mit einem Workload an Studienleistungen versehen. Für die Studierenden bedeutet dies, dass alle Seminare und Vorlesungen prüfungsrelevant sind und dort Leistungen erbracht werden müssen. Sind diese mangelhaft, besteht in aller Regel nicht die Möglichkeit einer Nachbesserung beispielsweise durch die Überarbeitung einer mangelhaft beurteilten Hausarbeit, denn es handelt sich um eine abschlussrelevante Prüfungsleistung. Nicht bestandene Seminare müssen dann im kommenden Semester erneut belegt werden. Auf der Seite der Hochschullehrenden bedeuten diese studienbegleitenden Prüfungen gegenüber dem Status Quo ante häufig geradezu eine Explosion an Beurteilungs- und Prüfungsaufgaben. In der bisherigen Diskussion bleibt der Workload der Lehrenden zu Unrecht vollständig unbeachtet. Es sollte dem Workload der Lernenden ein Workload der Lehrenden gegenüber gestellt werden.

1. Ein Beschreibung der länderspezifischen Bachelor-/Masterausbildungskonzepte für das Lehramt

Die anschließende Beschreibung vergleicht die lehrerInnenbildenden Studienstrukturen in den 16 Bundesländern überwiegend mit der Hilfe von im Internet verfügbaren Informationen zu länderspezifischen bzw. universitätseigenen Studienkonzepten. Grundlage der Analyse sind LehrerInnenbildungsgesetze sowie Studien- und Prüfungsordnungen an den ausbildenden Universitätsstandorten. Viele Universitäten verfügen zudem über zusätzliche Informationsmaterialien für Studierende, die ebenfalls ausgewertet wurden. Einbezogen werden nur solche Ausbildungskonzepte, die Bachelor-/Masterstrukturen aufweisen, grundständige Konzepte werden nicht dargestellt und auch nicht ausgewertet.

2. Strukturelle Neuerungen in allen – grundständigen wie konsekutiven – lehramtsbezogenen Ausbildungskonzepten

Einige strukturelle Neuerungen haben *alle* Bundesländer eingeführt, unabhängig davon, ob sie konsekutive Studienstrukturen verankert haben oder nicht. Für Ende des Jahres 2008 gilt deshalb, dass das Lehramtsstudium in allen 16 Bundesländern

- durch ein modularisiertes Curriculum strukturiert und
- durch ein Leistungspunktesystem nach dem ECTS kreditiert wird (mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern).

Ein Teil der Länder, in denen das grundständige Lehramtsstudium weiterhin angeboten wird,

hat zudem studienbegleitende Prüfungen eingeführt. Diese fließen zu unterschiedlichen Anteilen in die Vergabe des ersten Staatsexamens ein (vgl. Punkt 6 dieser Analyse).

Durch die Einführung dieser Elemente sind Möglichkeiten der besseren Vergleichbarkeit sowie der Qualitätssicherung und -steigerung geschaffen worden, die vorher nicht existierten. Gleichwohl zeigen die Module im Lehramtsstudium zwischen den Bundesländern und Universitätsstandorten eine sehr breite Heterogenität und auch die Zuordnung bestimmter Ausbildungsanteile zur Fachdidaktik, zu den Fachwissenschaften oder den Bildungswissenschaften/Erziehungswissenschaften erfolgt zwischen den Ländern nach wie vor höchst unterschiedlich.

3. Die Verbreitung von Bachelor- und Masterstudiengängen für das Lehramt Ende 2008

2003 haben Bellenberg und Thierack die Ausbildungskonzepte der Bundesländer so beschrieben,

- dass „in sechs Bundesländern (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) konsekutive Studiengänge für das Lehramt *erprobt* werden,
- dass in drei weiteren Bundesländern (Bremen, Berlin, Schleswig-Holstein) die Einrichtung solcher konsekutiver Studiengänge zum Wintersemester 04/05 geplant ist, und mit Rheinland-Pfalz ein weiteres Bundesland angekündigt hat, bis spätestens 2008 die LehrerInnenbildung vollständig auf BA/MA-Strukturen umzustellen“ (S. 4 f.).

Ausgehend von dieser Bestandsbeschreibung muss festgehalten werden, dass gut fünf Jahre später, Ende des Jahres 2008, in der deutschen LehrerInnenbildung konsekutive Studienstrukturen deutlich weiter verbreitet sind, fast überall den Erprobungsstatus verlassen haben, fest verankert sind und auch quantitativ an Bedeutung gewonnen haben, wenngleich nicht alle Länder diese realisiert oder geplant haben. Ende 2008 sind vier verschiedene Strategien des Umgangs mit den neuen Studienstrukturen zu unterscheiden (vgl. auch Tabelle 1).

1. Vollständige Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur an allen Landesuniversitäten, das Studium schließt mit dem Master ab (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein)

Acht Länder haben eine vollständige Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur bereits realisiert oder aber durch Gesetze zur Umsetzung vorbereitet. Zu diesen Ländern zählen Berlin (seit 2003), Brandenburg (hier mit Erprobungsklausel, seit 2004), Bremen (seit 2005), Hamburg (seit 2007), Niedersachsen (seit 2007), Nordrhein-Westfalen (hier durch ein LehrerInnenbildungsgesetz, welches 2009 verabschiedet werden soll), Sachsen (seit 2008) und Schleswig-Holstein (seit 2005). Über ein landesweit geltendes Konzept verfügen dabei Berlin, Brandenburg (hier wird nur an einer einzigen Landesuniversität ausgebildet), Bremen, Hamburg, Niedersachsen (allerdings hier mit großen individuellen Freiräumen für die Universitäten) und Nordrhein-Westfalen (im 2009 zu verabschiedenden neuen LehrerInnenbildungsgesetz). Sachsen und Schleswig-Holstein haben kein landesweites Konzept.

2. Paralleles und gleichwertiges Angebot von grundständiger und konsekutiver Studienstruktur (Thüringen)

Thüringen hält im neuen LehrerInnenbildungsgesetz von 2008 beide Abschlussoptionen offen und damit gleichwertig. An den Landesuniversitäten existieren sowohl Studienangebote mit Abschluss Staatsexamen als auch solche mit dem Abschluss Master of Education parallel.

3. Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen bei Beibehaltung des Staatsexamens als Voraussetzung des Eintritts in den Vorbereitungsdienst (Bayern und Rheinland-Pfalz)

Bayern sieht ab 2009 vor, dass alle StudienanfängerInnen ihr Studium in Bachelorstudiengängen beginnen. Für die Lehramter bleibt aber das Staatsexamen Zugangsvoraussetzung für den Vorbereitungsdienst. Das abschlussbezogene Staatsexamen wird um die studienbegleitenden Prüfungsanteile der Bachelor-/Masterstruktur ergänzt.

In Rheinland-Pfalz ist die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstudienstrukturen bereits abgeschlossen, das Staatsexamen ist wie in Bayern Voraussetzung für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst und umfasst ebenfalls studienbegleitende Prüfungsleistungen.

4. Beibehaltung grundständiger Studienstrukturen (Mecklenburg-Vorpommern und Saarland)

In Mecklenburg-Vorpommern wie auch im Saarland erfolgt die LehrerInnenbildung grundständig mit dem ersten Staatsexamen als universitären Abschluss. Derzeit ist nicht erkennbar, dass eines der beiden Länder diese Regelung zu überarbeiten beabsichtigt.

4a. Beibehaltung grundständiger Studienstrukturen mit Einführung von konsekutiven Studienstrukturen an einzelnen Studienstandorten für das berufliche Lehramt als pragmatische Lösung (Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt)

In Baden-Württemberg, Hessen sowie in Sachsen-Anhalt finden sich an einigen Universitätsstandorten Studiengänge für das berufliche Lehramt, welche konsekutiv aufgebaut sind. Diesen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene lehramtsunspezifische Angebote kreativ zurückgreifen, indem sie beispielsweise Angebote von Fachhochschulen mit denen von Universitäten verbinden. Darüber hinaus aber spielen konsekutive Studienstrukturen keine Rolle in den LehrerInnenbildungskonzepten dieser Ländergruppe.

2. Bachelor- und Masterstudiengänge

Tabelle 1	Strategie der Umstellung auf Bachelor/ Master*	Bachelorstudiengang		Masterstudiengang: Lehramtstypen der KMK und Abschluss (Angaben: Semester/Credit Points)										
		Semester/ Credit Points	Bachelorort	I Grundschule	2 Stufenübergreifend	3 Sekundarst. I	3. Hauptschule	3 Realschule	4 Gymnasium	6 Förderschule	5 Berufliche Schule	Mastertitel		
Baden-Württemberg	4a	6/180	B.Sc. oder B.Ed.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(6/180) + 4/120 o. (7/210) + 3/90	M.Sc.
Bayern	3	6/180	B.Ed. (GHR); B.Sc./B.A.(Gy); B.Eng. (BL)	B.+1. SE = Staatsexamen 7/210	n.V.	n.V.	B.+1/30 = Staats. (7/210) bzw. B.+2/60 = Staats. (8/240)	B.+1/30 = Staats. (270) + 1/20 = M. (10/300) = 2. Staats.	-	-	-	-	-	M.Sc., M.Ed. (BL)
Berlin	1	6/180	B.Sc./B.A. oder B.Ed.	n.V.	2/60	n.V.	n.V.	n.V.	4/120	3/90	4/120	4/120	M.Ed.	
Brandenburg	1	6/180	B.Ed	n.V.	3/95	n.V.	n.V.	4/120	4/120	3/95	-	-	M.Ed.	
Bremen	1	6/180	B.Sc./B.A.	2/60	n.V.	2/60	n.V.	4/120	4/120	-	4/120	4/120	M.Ed.	
Hamburg	1	6/180	B.Sc./B.A.	n.V.	3/90	n.V.	n.V.	4/120	4/120	4/120	4/120	4/120	M.Ed.	
Hessen	4a	6/180	B.Ed.	-	-	-	-	-	-	-	-	4/120	M.Ed.	
Mecklenburg-Vorp.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Niedersachsen	1	6/180	B.A./B.Sc.	-	2/60	-	-	4/120	4/120	4/120	4/120	4/120	M.Ed.	
Nordrhein-Westfalen	1	6/180	B.A./B.Sc.	4/120	n.V.	4/120	n.V.	n.V.	4/120	4/120	4/120	4/120	M.Ed.	
Rheinland-Pfalz	2	6/180	B.Ed.	4/120	n.V.	n.V.	4/120	4/120	4/120	3/90	4/120	4/120	M.Ed.	
Saarland	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sachsen	1	6/180	B.Ed. „Schulform“	-	n.V.	4/120	n.V.	n.V.	4/120	4/120	4/120	in der Entwicklung	M.Ed.	
Sachsen-Anhalt	4a	6/180	B.Sc. für Berufsbildung	-	-	-	-	-	-	-	-	4/120	M.Sc.	
Schleswig-Holstein	1	6/180	B.A. Vermittlungswissenschaft/ B.Sc./B.A.	-	2/60	n.V.	n.V.	2/60	4/120	4/120	4/120	4/120	M.Ed. „Schulform“	
Thüringen	2	6/180	B.A./B.Sc.	3/90	n.V.	3/90	n.V.	n.V.	4/120	4/120	4/120	4/120	Magister im Lehramt	

B.A. = Bachelor of Arts; B.Eng. = Bachelor of Engineering; B.Ed. = Bachelor of Education; B.Sc. = Bachelor of Science; BL = Berufsschullehramt

* Strategien der Umstellung: 1.: Vollständige Umstellung auf Bachelor/Master; 2.: Gleichwertigkeit von grundständiger und konsekutiver Studienstruktur; 3.: Bachelor/Master bei Beibehaltung des Staatsexamens; 4.: grundständige Studienstruktur; 4a.: grundständige Studienstruktur mit Bachelor-/Masterangeboten im beruflichen Lehramt

4. Die neuen Studienstrukturen im Einzelnen

4.1. Der Lehramtsbachelor: 6 Semester und 180 Leistungspunkte als Unterbau eines Lehramtsmasters

Die ‚Architektur‘ der neuen Studiengänge ist in ihren Konturen von 2004 bis 2008 klarer geworden: Die Bachelorstudiengänge dauern überall gleichermaßen 6 Semester und umfassen 180 Leistungspunkte. Ein Bachelorabschluss reicht *derzeit* in keinem Bundesland aus, um zum Vorbereitungsdienst zugelassen zu werden, überall muss ein Masterstudium angeschlossen werden. Allerdings bietet das neue Thüringer Lehrerbildungsgesetz die Möglichkeit, nach einem Bachelorstudium mit einem Umfang von 240 Leistungspunkten die Qualifikation für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt Grundschule zu erwerben. Derzeit ist dieses Modell aber noch nicht umgesetzt.

Als Abschluss wird – landesspezifisch und studiengangspezifisch unterschiedlich – am Ende des Bachelorstudiums ein Bachelorabschluss vergeben (Bachelor of Science, Bachelor of Arts, Bachelor of Education, Bachelor of Engineering oder Bachelor of Arts „Vermittlungswissenschaft“, Bachelor „Fachbezogene Bildungswissenschaften“).

Der polyvalent (weil berufsqualifizierend) angelegte Bachelorstudiengang beinhaltet in allen Ländern lehramtspezifische Anteile in unterschiedlicher Ausprägung, typischer Weise sind lehramtstypenbezogene und schulformbezogene Spezialisierungen bereits in der Bachelorphase vorgesehen, die eine frühe Festlegung auf ein Lehramt bedingen.

Eine Ausnahme stellt für Bayern die Universität Eichstätt-Ingolstadt dar, dort besteht – wie im grundständigen Lehramt – ein gemeinsames Sockelstudium für die Lehramter an allgemein bildenden Schulen über zwei (für das Lehramt Grundschule und Hauptschule) bzw. drei (für das Lehramt Realschule und Gymnasium) Semester, bevor die Entscheidung für ein bestimmtes Lehramt zu fällen ist und damit lehramtstypenbezogene Angebote gemacht werden.

Eine Ausnahme bildet auch Sachsen mit dem schulformübergreifenden Bachelor of Education „Allgemeinbildende Schulen und Berufliche Bildung“ an der TU Dresden, während an der Universität Leipzig ein lehramtstypenbezogener Bachelorstudiengang belegt werden muss.

4.2. Die Lehramtsmaster Gymnasium und berufliche Schulen (KMK-Lehramtstypen 4 und 5): 4 Semester und 120 Leistungspunkte

Die Masterstudiengänge für das Lehramt am Gymnasium wie auch für berufliche Schulen haben in allen Ländern, in denen sie etabliert sind, eine Dauer von 4 Semestern und ein Volumen von 120 Leistungspunkten. Bayern stellt die einzige Ausnahme von der Regel dar, da dort neben diesem Modell auch ein dreisemestriger Masterstudiengang für das berufliche Lehramt angeboten wird, dem allerdings ein 7-semestriger Bachelorstudiengang mit 210 Leistungspunkten vorausgeht, so dass in der Summe auch dort 300 Leistungspunkte bei 10 Semestern erreicht werden.

Trotz dieser Einheitlichkeit (Bachelor: 180 Leistungspunkte, Master: 120 Leistungspunkte) unterscheiden sich die Ausbildungskonzepte der Länder und der Universitäten gravierend

voneinander. Dies kann man beim Vergleich des gymnasialen Lehramts demonstrieren:

Bachelor Gymnasium

Für den Bachelorstudiengang, der auf das gymnasiale Lehramt vorbereitet, kann man festhalten, dass dieser in allen Ländern einen hohen Anteil an fachwissenschaftlicher Ausbildung gegenüber der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften aufweist. Für die GymnasiallehrerInnenbildung liegt der Anteil der fachwissenschaftlichen Module länderspezifisch zwischen 67% und 81%. Allerdings muss man einschränkend dazu sagen, dass nicht alle Länder die Fachdidaktik spezifisch ausweisen – sondern stattdessen entweder den Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaft oder den Praktika zurechnen. Dies erschwert die Vergleichbarkeit erheblich und macht deutlich, dass die oben genannten Prozentzahlen nur eingeschränkt belastbar sind und deshalb lediglich geeignet sind, Tendenzen aufzuzeigen.

Der Anteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums im gymnasialen Bachelor – gemeint ist hier der fächerergänzende Anteil des Studiums, welcher auch nicht-erziehungswissenschaftliche Anteile enthalten kann – liegt für das Gymnasiallehramt zwischen 2% (Bayern) und 22% (Hamburg). Der Anteil der Praktika – soweit sie kreditiert werden – beträgt zwischen 2% (Schleswig-Holstein) und 10% (Bremen). Auf die Bachelorarbeit entfallen zwischen 3% und 8% der Leistungspunkte des Gesamtstudiums. Die Bundesländer (und Hochschulstandorte) folgen hier ihrer eigenen Ausbildungslogik. In einzelnen Ländern werden die fachdidaktischen Anteile in den Studien- und Prüfungsordnungen nicht ausgewiesen, was sicherlich als mangelnde Wertschätzung gegenüber diesem Ausbildungselement ausgelegt werden kann.

Master Gymnasium

Im Master hingegen spielen sowohl die Fachdidaktik als auch der erziehungswissenschaftliche Anteil eine weitaus größere Rolle als im Bachelorstudiengang. Der Anteil der Masterarbeit (bzw. des Mastermoduls) liegt zwischen 13% und 22% des Studienvolumens. Die Fachwissenschaften haben einen Anteil zwischen 23% und 44%, die Fachdidaktik zwischen 7% und 38%, die Erziehungswissenschaften zwischen 10% und 30%, das Praktikum zwischen 4% und 17%.

4.3. Der Lehramtsmaster Grundschule und stufenübergreifendes Lehramt (KMK-Lehramtstypen 1 und 2): Zwischen 60 Leistungspunkten (2 Semester) und 120 Leistungspunkten (4 Semester)

Lehramtsmasterstudiengänge für das Grundschullehramt werden in der konsekutiven Struktur in den Ländern Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen angeboten. Berlin und Bremen haben das kürzeste Ausbildungskonzept für die Masterstufe im Grundschullehramt mit nur 2 Semestern und 60 Leistungspunkten, in Thüringen müssen 3 Semester und 90 Leistungspunkte studiert werden, in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz 4 Semester bei 120 Leistungspunkten. In den beiden zuletzt genannten Ländern ist die Ausbildungsdauer aller Lehrämter auf diese Weise angeglichen worden (in Rheinland-Pfalz allerdings mit Ausnahme des Lehramts für die Förderschule, welches im Master nur 3 Semester bei 90 Leistungspunkten umfasst). Die Angleichung der Ausbildungsdauer aller Lehrämter entspricht allen wissenschaftlichen Expertisen, welche seit langem darauf hinweisen, dass die Höhe der professionellen Anforderungen bei gleichzeitig

heterogenen Schwerpunkten für alle Lehrämter gleich ist (vgl. z. B. ‚Baumert-Gutachten‘ für die Reform der LehrerInnenbildung in Nordrhein-Westfalen 2007; Reform der LehrerInnenbildung in Hamburg 1999/2008; Expertenkommission in Bremen 2007).

Der prozentuale Vergleich der Ausbildungsanteile in den Lehrämtern ist leider nur eingeschränkt möglich, da sich die Bezeichnungen und Anforderungen stark voneinander unterscheiden (vgl. Tabelle 2). Für Berlin war eine entsprechende Quantifizierung mangels grundlegender Informationen leider nicht möglich. Bei Tabelle 2 muss beachtet werden, dass sich die Dauer der Ausbildungsgänge zwischen den Ländern unterscheidet und hier nur die Relation durch Prozentangaben berichtet wird (vgl. Tabelle 1).

Gleichwohl lässt sich absehen, dass die Praktika in Rheinland-Pfalz im konsekutiven Studium nur 7% ausmachen, in den übrigen Ländern mindestens 10%. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Anteile spielen speziell in Nordrhein-Westfalen mit 27% eine be-

sonders große Rolle, während dieser Studienanteil ansonsten nur zwischen 13% und 15% ausmacht. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass auch im fachspezifischen Studium erziehungswissenschaftliche Elemente zu finden sind. Rheinland-Pfalz betont scheinbar auch für das Grundschullehramt den Fächerbezug, während in Bremen und Nordrhein-Westfalen dieser Schwerpunkt nur etwas mehr als die Hälfte des Studienangebots ausmacht.

Ein stufenübergreifendes Lehramt (KMK-Lehramtstyp 2) findet sich in Brandenburg (Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen), in Hamburg (Lehramt der Primarstufe und der Sekundarstufe I), in Niedersachsen (Lehramt an Grund- und Hauptschulen) und in Schleswig-Holstein (Lehramt an Grund- und Hauptschulen). Während in Brandenburg das Studium 3 Semester und 90 bzw. 95 Leistungspunkte umfasst, müssen in Schleswig-Holstein und in Niedersachsen nur 2 Semester und 60 Leistungspunkte studiert werden.

Tabelle 2: Verteilung der Ausbildungsanteile Bachelor/Master zusammen im Grundschullehramt in %

	Bremen	NRW	Rheinl.-Pfalz	Thüringen
Fächer/Grundschulpädagogik zusammen	54	52	70	71
Erziehungswiss./Bildungswiss.	15	27	14	13
Schlüsselqualifikationen	4	0	0	0
Praktika zusammen	13	10	7	13
Bachelor-/Mastermodul	13	8	10	4
zusammen	100	100	100	100

Fächer/Grundschulpädagogik zusammen: inklusive Fachdidaktik, Fachwissenschaft eigene Berechnungen aus den ausgewerteten Ausbildungskonzepten

4.4. Der Lehramtsmaster für Sekundarstufe I, Hauptschule und Realschule (KMK-Lehramtstyp 3): Zwischen 60 Leistungspunkten (2 Semester) und 120 Leistungspunkten (4 Semester)

Über einen schulformübergreifenden Studiengang für die Sekundarstufe verfügen Berlin (Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern – Sekundarstufenlehrer), Bremen (Sekundar- bzw. Gesamtschulen), Nordrhein-Westfalen (Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschulen) sowie Sachsen (Lehramt an Mittelschulen) und Thüringen (Lehramt Regelschule). Die Ausbildungsdauer im Master beträgt in Berlin und Bremen 2 Semester und 60 Leistungspunkte, in Thüringen 3 Semester und 90 Leistungspunkte, in Nordrhein-Westfalen und Sachsen 4 Semester und 120 Leistungspunkte. Für das Lehramt für die Hauptschule wird in der Masterstruktur nur in Rheinland-Pfalz ausgebildet, für das Realschullehramt in Rheinland-Pfalz sowie in Schleswig-Holstein. In Rheinland-Pfalz beträgt die Ausbildungsdauer im Master für beide Lehrämter 4 Semester und 120 Leistungspunkte, in Schleswig-Holstein nur 2 Semester und 60 Leistungspunkte.

4.5. Der Lehramtsmaster für die Förderschule (KMK-Lehramtstyp 6): Zwischen 90 Leistungspunkten (3 Semester) und 120 Leistungspunkten (4 Semester)

Das Sonderpädagogische Lehramt wird in der neuen Struktur mit 4 Semestern und 120 Leistungspunkten in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen studiert. In Berlin und Rheinland-Pfalz werden hingegen nur 3 Semester und 90 Leistungspunkte veranschlagt. In Sachsen liegt der entsprechende Masterstudiengang noch nicht vor, aber auch dort ist mit 4 Semestern bei 120 Leistungspunkten zu rechnen.

Lässt man Hamburg und Sachsen außer Acht, weil in diesen Ländern die Vorschriften eine genaue Aufschlüsselung nach Studienanteilen nicht ermöglichen, gibt Tabelle 3 für die restlichen vier Länder Auskunft über die Verteilung der Studienanteile in Prozent.

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Studienanteile in den Ländern im Lehramt für die Förderschule (Bachelor und Master zusammen)

	Nieders.	NRW	Schl.-Holstein	Thüringen
Bildungswissenschaften (einschl. Praktika)	31	11	18	10
Fachwissenschaft Unterrichtsfach (in NRW 2 Fächer)	15	37	41	30
Fachdidaktik Unterrichtsfach	5	0	0	5
Fachwissenschaft und Fachdidaktik zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen	20	35	26	35
Fachdidaktik Sonderpädagogische Fachrichtungen	7	0	0	0
Bachelor-/Masterarbeiten	12	8	8	10
zusätzliche Leistungen	10	0	0	0
Praxissemester; Praktikum	0	10	6	10
zusammen	100	100	100	100

Die große Einheitlichkeit in der Studiendauer von 4 Semestern und 120 Leistungspunkten verdeckt große Unterschiede in der Gewichtung der Studienanteile: Die sonderpädagogische Ausbildung hat einen Anteil von zwischen 27% und 35%, zusätzlich müssen ein bis zwei Unterrichtsfächer mit einem prozentualen Anteil von 20% bis 41% (jeweils inklusive der Fachdidaktik) studiert werden. Der Anteil der Bildungswissenschaften/Erziehungswissenschaften fällt heterogen aus. Während in Thüringen und Nordrhein-Westfalen dieses Studienelement nur 10% bzw. 11% ausmacht, müssen in Schleswig-Holstein 18% und in Niedersachsen sogar 31% studiert werden. Für die Bachelor- und Masterarbeiten bzw. -module sind zwischen 8% und 12% der Studienleistungen in den Ausbildungskonzepten vorgesehen.

5. Schulstufenbezug von Anfang an: Polyvalenz des berufsqualifizierenden Bachelorabschlusses für den außerschulischen Arbeitsmarkt, nicht aber zwischen den Lehrämtern

Es wird deutlich, dass in der Mehrzahl der Länder bereits zu Beginn des Bachelorstudiums oder in dessen Verlauf eine eindeutige Entscheidung für ein Lehramtsstudium fallen muss, sollen nicht studienzeitverlängernde Zusatzstudien vor der Zulassung zum Masterstudiengang in Kauf genommen werden. Ob der Abschluss eines lehramtspezifischen Bachelor mit seinen zwei Fächern und einem bildungswissenschaftlichen Anteil tatsächlich auf dem Arbeitsmarkt angenommen wird, ist bisher noch nicht untersucht worden. In den allermeisten Ländern muss von Studienbeginn an oder aber sehr früh im Studienverlauf nicht nur die Entscheidung für ein Lehramtsstudium, sondern bereits für ein *bestimmtes* Lehramt bzw.

für eine bestimmte Schulform gefällt werden, ein Wechsel ist dann nur noch begrenzt möglich. Ausnahmen davon finden sich nur an bestimmten Universitätsstandorten (z. B. in Bayern an der Universität Eichstätt-Ingolstadt [vgl. 4.1] sowie an der TU Dresden mit dem der Bachelorstudiengang „Allgemeinbildende Schulen und Berufliche Bildung“ [Sachsen]).

6. Im Staatsexamen erhalten die studienbegleitenden Prüfungen landesspezifisch unterschiedlich eine Gewichtung zwischen 40% und 80%

Eine Reihe von Ländern halten am Staatsexamen fest, integrieren aber in diese Prüfung studienbegleitende Anteile, dies trifft auf Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland sowie Sachsen-Anhalt zu.

In Bayern, wo am ersten Staatsexamen als Voraussetzung zum Eintritt in das Referendariat festgehalten wird, setzt sich das Staatsexamen zusammen aus zentral gestellten Klausuren und studienbegleitenden Prüfungen der Bachelor- und der Masterphase. Für die Durchschnittsnote des Staatsexamens werden in Bayern die Fachnoten der beiden Fächer jeweils mit dem Faktor 3, die Note in den Erziehungswissenschaften sowie die Note der Bachelorarbeit einfach gewertet. In die Fachnoten und die Note in den Erziehungswissenschaften fließen die Noten der zentralen Examensklausuren mit einem Anteil von 60% ein, die Noten der studienbegleitenden Leistungen aus der Bachelor- und Masterphase mit 40%. Trotz der Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen wird hier also an einer vergleichsweise starken Gewichtung der traditionellen Abschlussprüfungen (inklusive der Bachelorarbeit) festgehalten.

Tabelle 4: Verhältnis von studienbegleitender Bachelorprüfung, studienbegleitender Masterprüfung und mündlicher Abschlussprüfung in %

	Bachelor	Master	mündl. Prüfung
Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen	55	25	20
Lehramt an Förderschulen	50	30	20
Lehrämter an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen	45	35	20

In Rheinland-Pfalz hingegen wird in der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge vom 12. September 2007 in § 18 festgehalten, dass bei der Ermittlung des Gesamtergebnisses der Ersten Staatsprüfung die Gesamtnoten der Bachelor- und der Masterprüfung mit insgesamt 80% bewertet werden. Das Verhältnis von studienbegleitender Bachelorprüfung zu studienbegleitender Masterprüfung zu mündlicher Abschlussprüfung variiert dann noch einmal schulformspezifisch (siehe Tabelle 4).

Rheinland-Pfalz hat daher im Vergleich zu Bayern (40%) den studienbegleitenden Prüfungen ein deutlich größeres Gewicht (von 80%) zugemessen, gleiches gilt für das Saarland (80%). In Sachsen-Anhalt gehen die studienbegleitenden Prüfungen mit 70%, in Hessen mit 60% in das Staatsexamen ein.

Bayern, wo die studienbegleitenden Prüfungen nur 40% zählen, vergibt Bachelor- und Masterabschlüsse innerhalb der grundständigen, zum Staatsexamen führenden Struktur: Nach 6 Semestern und 180 Leistungspunkten kann der Bachelorabschluss additiv erworben werden. Das Staatsexamen wird dann als Bachelor plus ein Semester für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt bzw. als Bachelor plus drei Semester für das Lehramt am Gymnasium vergeben.

Da die bisherigen bayrischen konsekutiven Strukturen im Lehramt nur Modellversuchscharakter haben, wird sich in den kommenden Jahren zeigen, welche Lösung landesweit umgesetzt wird. Eine besondere Variante stellt der Modellversuch an der Universität Bayreuth für das Gymnasiallehramt dar: Dort können die Studierenden nach dem Bachelorabschluss in einen Masterstudiengang eintreten (einen solchen Masterstudiengang gibt es im zuvor beschriebenen Modell nicht). In diesem kann nach drei Semestern das Erste Staatsexamen abgelegt werden. Es berechtigt zum Eintritt in das Referendariat. Die Masterarbeit wird im Rahmen des Referendariats *oder* in einem vierten Semester des Masterstudiums angefertigt. Sie ist gleichzeitig schriftliche Hausarbeit des Zweiten Staatsexamens. Ein erfolgreiches Masterstudium und die Masterarbeit führen zum akademischen Grad „Master of Education in Science“.

Der akademische Titel „Master of Education in Science“ kann auch erworben werden, wenn die Masterarbeit in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Masterstudium angefertigt wird. Erstes Staatsexamen und Referendariat sind also keine notwendigen Voraussetzungen für den Mastertitel. Die Masterarbeit kann während des Referendariats angefertigt werden *oder* aber in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Masterstudium bereits vor dem Referendariat erstellt werden (z. B. in einem zehnten Semester in der Zeit zwischen den schriftlichen

Staatsexamensklausuren im März und dem Schulbeginn im September).

Durch dieses Modell ergibt sich eine Verschränkung zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase: Die Masterarbeit, also die Hausarbeit, die im zweiten Staatsexamen Teil der Prüfung ist, wird von der Universität verantwortet, so dass es jetzt im zweiten Staatsexamen zwei prüfungsverantwortliche Institutionen gibt, nämlich die Universität (für die Hausarbeit) und das Seminar (für die übrigen Prüfungen des Staatsexamens).

Dieses Thema der Verschränkung der ersten und zweiten Phase erhält damit unter Maßgabe der Beibehaltung des Staatsexamens noch einmal eine zusätzliche Option.

7. Aufwertung der Praxis und vorsichtige Verzahnung von erster und zweiter Phase der LehrerInnenbildung

Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz haben 2008 eine Empfehlung zur Verzahnung zwischen Erster und Zweiter Phase der LehrerInnenbildung mit dem Ziel einer Option zur Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes in das Masterstudium ausgesprochen (vgl. KMK/HRK 2008). Einige Länder haben solche Entwicklungen der Verzahnung bereits in die Wege geleitet.

In Rheinland-Pfalz müssen während des Studiums Praktika in unterschiedlicher Zuständigkeit absolviert werden. Unter der Leitung des Landesprüfungsamtes für die Lehrämter an Schulen obliegt die Zuständigkeit für die Durchführung der orientierenden Praktika den Schulen, die Durchführung der vertiefenden Praktika

und der Fachpraktika den staatlichen Studienseminaren (und nicht der Universität). Bei der Bewertung der Praktikumsleistungen in den Fachpraktika wirken Fachleiterinnen und Fachleiter mit den jeweils beauftragten Lehrkräften der Schule zusammen. Hier wird deutlich, dass während der universitären Ausbildung in der Masterphase ein Ausbildungselement verankert worden ist, welches unter die Verantwortung der Studienseminare gestellt wurde. Damit wird eine Verschränkung beider Phasen innerhalb der ersten Phase erreicht. Ob dies zur Verzahnung führt und dadurch eine Verbesserung der professionellen Kompetenz der zukünftigen Lehrkräfte erreicht wird, wäre eine zukünftige Forschungsfrage.

Für Nordrhein-Westfalen schreibt der Entwurf des neuen LABG ein Assistenzpraktikum vor, welches von den Schulen und den Studienseminaren – neu als ‚Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung‘ bezeichnet – verantwortet wird. Hingegen wird das Praxissemester weiterhin von den Hochschulen betreut und ist in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchzuführen. Anders als in Rheinland-Pfalz verbleibt die Verantwortung im Masterstudium bei den Hochschulen, aber die Mitarbeit der Studienseminare wird vorgeschrieben.

Das universitätsverantwortete neu einzuführende Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist derzeit mit enormen logistischen Hürden verbunden, insbesondere für große Universitätsstandorte wie Köln oder Münster, wo für alle Lehramtsstudierende Praktikumsplätze möglichst standortnah an Schulen angeboten werden müssen. Die Verlagerung eines Teils der Vorbereitungszeit in die Masterphase bedeutet auch, dass Studierende diesen Ausbildungsan-

teil nicht mehr wie bisher bezahlt bekommen, sondern dafür Studiengebühren entrichten müssen. Wie das Problem gelöst werden soll, dass Studierende ein halbes Jahr lang an einer Praktikumsschule unterrichten (welche insbesondere im Falle von großen Standorten nicht alle in der Universitätsstadt liegen können) und parallel dazu (am Nachmittag) Veranstaltungen an ihren Universitäten besuchen sollen, ist bisher noch ungeklärt. Auf diese Weise wird für die Studierenden zudem eine Berufstätigkeit in den Semesterferien nicht mehr möglich sein. Im Zuge dieser Reform möchte Nordrhein-Westfalen den Vorbereitungsdienst neu gestalten und dafür in seinem letzten Abschnitt durch Elemente einer Berufseingangsphase ergänzen.

In Hamburg soll die Berufseingangsphase als verpflichtendes Fortbildungselement nach dem Ende des Vorbereitungsdienstes verankert werden. Zudem ist dort geplant, dass bei der Masterprüfung die Schulseite beteiligt wird. Derzeit wird über die Form dieser Beteiligung noch diskutiert. Die Koalitionsvereinbarung sieht zudem vor, dass in einem Modellversuch eine einphasige LehrerInnenbildung erprobt werden soll. Eine geeignete Organisationsform für den Modellversuch ist noch zu entwickeln. Ungeachtet der abzuwartenden Ergebnisse im Einzelnen wird ein solcher Modellversuch mit Sicherheit dazu beitragen, den Fokus der Ausbildung insgesamt noch stärker auf die professionellen Belange im Berufsfeld Schule zu richten.

In allen diesen Ländern wird im Zuge der Studienreformen die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes angedacht oder ist bereits realisiert. Dies bedeutet, dass im Praxissemester bzw. in den Praxisphasen des Masterstudien-

gangs bereits insofern Berufsfähigkeit erzielt werden muss, als dass die AbsolventInnen bereits mit Beginn des Vorbereitungsdienstes in der Lage sein müssen, selbstständig Unterricht zu erteilen. Dies ist eine Aufgabe, die die Universitäten und Studienseminare gemeinsam lösen müssen.

Insgesamt wird in den letzten Jahren den Praxisphasen vermehrt Aufmerksamkeit in qualitativer Hinsicht geschenkt. Dabei spielt die Zusammenarbeit mit der zweiten Phase insofern eine entscheidende Rolle, als Teile der Ausbildungszeiten der zweiten Phase in die erste verlagert werden, um den Anforderungen der KMK gerecht zu werden. Die KMK schreibt hierfür eine (nicht operationalisierte) Rückbindung an die Standards für die LehrerInnenbildung, den Entwurf eines länderspezifischen Qualifikationsrahmens und die Möglichkeit der Berücksichtigung von 60 Leistungspunkten aus dem Vorbereitungsdienst im Masterstudiengang vor (vgl. KMK/HRK 2008, S. 2).

8. Vom Bachelor in den Master

Die konsekutiven Studienstrukturen schaffen eine neue Zäsur, nämlich den Übergang in das Masterstudium. Für das Jahr 2008 zeigt die Beschreibung der länderspezifischen Ausbildungskonzepte, dass einige Länder bzw. Universitätsstandorte bereits Ansätze einer Auswahl der BewerberInnen für bestimmte Lehramtstypen beim Übergang in den Master vorsehen: Dabei gibt es klassisch an die Durchschnittsnote des Bachelorstudiums geknüpfte Zulassungsvoraussetzungen für den Übertritt in das Masterstudium wie zum Beispiel in Bayern oder in Brandenburg, aber auch ergänzende Auswahlverfahren mit Berufsfeldbezug.

Einige der Verfahren des zweiten Typs werden im Folgenden exemplarisch dargestellt:

- An der Universität Erlangen-Nürnberg, Bayern, gilt für die Zulassung zum Masterstudiengang für das berufliche Lehramt Elektrotechnik oder Informationstechnik: „Bewerber mit einem Bachelorabschluss in Berufspädagogik Elektrotechnik und Informationstechnik (oder einem vergleichbaren Abschluss) mit Endnote mindestens 2,5 gelten als besonders qualifiziert und werden direkt zum Masterstudium zugelassen. Die übrigen Bewerber müssen sich einer mündlichen Prüfung unterziehen. In einer Vorauswahl wird überprüft, ob ein Bestehen der mündlichen Prüfung für die Zulassung zum Masterstudiengang zu erwarten ist“ (Universität Erlangen-Nürnberg: Lehramt an beruflichen Schulen: Berufspädagogik Elektrotechnik und Informationstechnik, Stand 07/08).
- Als Zugangsvoraussetzung zu einem lehramtsspezifischen Masterstudiengang ist an der Universität Erfurt, Thüringen, eine fachspezifische Eignung notwendig. Diese ist nachgewiesen, wenn die Gesamtpunktzahl von 80 oder mehr erreicht ist. Es werden für einen Bachelorabschluss mit der Note 1,0 (sehr gut) 75 Punkte vergeben. Jedes Zehntel schlechter führt zu einem Punktabzug von einem Punkt. Über den Abschluss hinaus können Punkte durch ein verpflichtendes Bewerbungsschreiben erlangt werden. Dieses kann mit maximal 25 Punkten bewertet werden. Begutungskriterien sind: Verknüpfung mit dem bisherigen Lebenslauf, Zukunftsperspektiven, schulpraktisches und pädagogisches Engagement, Auseinandersetzung mit den Studieninhalten und dem LehrerInnenbildungskonzept in Thüringen.

Hier liegt also ein in Abhängigkeit von den bisherigen Studienleistungen gestuftes Auswahlverfahren vor, das neben der bisher gezeigten Studienleistung auch berufsfeldbezogene Aspekte berücksichtigt.

- In Brandenburg ist ein Auswahlverfahren vorgesehen, falls die Zahl der StudienbewerberInnen die Anzahl der Studienplätze übersteigt. In diesem Fall erfolgt die Zulassung nach festgestellter Eignung. Diese wird durch ein Auswahlgespräch unter Berücksichtigung der Note des Bachelorstudiengangs festgelegt.

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die neue Studienstruktur in einigen Ländern bzw. von einzelnen Universitätsstandorten als Steuerungsinstrument interpretiert und genutzt wird. Diese Entwicklung ist für die Zukunft zu beobachten, kritisch zu begleiten und gewerkschaftlich wie wissenschaftlich zu diskutieren.

Zur Autorin

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft (Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulforschung) an der Ruhr-Universität Bochum sowie geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung.

Kontakt: gabriele.bellenberg@rub.de,
www.schulforschung.rub.de.

Ihr Beitrag ist die Zusammenfassung einer Studie, die sie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung angefertigt hat. Die vollständige Studie kann auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Bellenberg, Gabriele/Thierack, Anke: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen 2003.
- Keuffer, Joseph u. a.: Gutachterempfehlungen zur Reform der Lehrerbildung (1. Phase). Bremen 2007. Online unter: <http://www.zfl.uni-bremen.de/cms/images/dokumente/gutachterempfehlungen%20endfassung.doc>
- KMK/HRK: Empfehlung zur Vergabe des Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (12.6.2008 [KMK], 8.7.2008 [HRK]). Online unter: http://www.kmk.org/doc/publ/KMK-HRK-Empfehlung_12-06-08_08-07-08.pdf
- KMK: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, 2.6.2005. Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf
- Universität Erlangen-Nürnberg: Lehramt an beruflichen Schulen: Berufspädagogik Elektrotechnik und Informationstechnik, Stand 07/08. Online unter: http://www.uni-erlangen.de/studium/studienangebot/studfaecher/Lehramt_Elektrotechnik.pdf
- Van Buer, J.: Die neue Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, ohne Jahr. Online unter: http://studium.hu-berlin.de/lust/lehrer/Bericht_Eva_HU.pdf



Verbesserung der Qualität und Reform der LehrerInnenbildung

Die Diskussion in der Europäischen Union (EU)

von Mathias Lomb

Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, haben die Staats- und Regierungschefs nicht nur einen tief greifenden Umbau der europäischen Wirtschaft, sondern auch ein ehrgeiziges Programm zur Modernisierung des Wohlfahrtsstaates und der Bildungssysteme verlangt. Im Jahre 2002 haben sie festgelegt, dass Europa bis zum Jahre 2010, was die Qualität seiner Bildungssysteme angeht, weltweit führend sein sollte.

Um ihren Beitrag zur Lissabon-Strategie¹² zu sichern, haben die BildungsministerInnen im Jahre 2001 einen Bericht zu den Zielen für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung¹³, die bis zum Jahre 2010 zu erreichen sind, angenommen. Ein Jahr später haben der Rat (Bildung) und die Kommission ein 10-Jahres Arbeitsprogramm¹⁴ verabschiedet, das durch die offene Methode der Koordinierung¹⁵ umgesetzt werden soll. Nachdem der Europäische Rat ihnen zugestimmt hat, bilden diese Verein-

barungen einen neuen und kohärenten strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich.

Die BildungsministerInnen haben sich auf drei übergeordnete Ziele geeinigt, die bis 2010 zum Nutzen aller BürgerInnen und der EU insgesamt erreicht werden sollten:

- 1. Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme in der EU,**
- 2. leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und**
- 3. Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.**

Um diese strategischen Ziele zu erreichen, haben sie sich auf 13 Teilziele verständigt, die die verschiedenen Arten und Ebenen der Bildung (formelle, nichtformelle und informelle Bil-

12 Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung, http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_de.htm.

13 Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat, Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf.

14 Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf.

15 Diese Methode, die unter Berücksichtigung der in den Verträgen vorgesehenen Abgrenzung der Zuständigkeiten, Artikel 149 und 150 des EG-Vertrages, einen neuen Rahmen für die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten bildet, will zu einer Annäherung der nationalen Politiken und damit zur Verwirklichung bestimmter gemeinsamer Ziele beitragen. Sie basiert vor allem auf: der gemeinsamen Ermittlung und Festsetzung der zu erreichenden Ziele; gemeinsam festgelegten Messinstrumenten, die es den Mitgliedstaaten ermöglichen, ihre Lage zu bestimmen und die Entwicklung in Richtung auf die festgesetzten Ziele zu verfolgen; vergleichenden Instrumenten der Zusammenarbeit, welche die Innovation, die Qualität und die Relevanz der Bildungs- und Berufsbildungsprogramme fördern.

dung) abdecken und darauf abzielen, das lebenslange Lernen zur Realität werden zu lassen. Die Bildungssysteme müssen auf allen Ebenen verbessert werden: bezüglich der LehrerInnenbildung, des Erwerbs von Grundfertigkeiten, der Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien, des Fremdsprachenlernens, der lebenslangen Beratung, einer Flexibilität der Systeme, um das Lernen allen zugänglich zu machen, der Mobilität und der Anleitung zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft.

Arbeitsgruppen¹⁶ haben im Laufe der letzten Jahre jeweils an einem oder mehreren Zielen des Arbeitsprogramms gearbeitet. Experten aus 31 europäischen Ländern, relevanten themenbezogenen und internationalen Organisationen und von in den Prozess einbezogenen EU-Einrichtungen haben in diesen Arbeitsgruppen zusammengewirkt, um durch den Austausch von Informationen zu guten Praktiken, durch Studienbesuche, gegenseitige Bewertung usw. eine Umsetzung der Ziele für die allgemeine und berufliche Bildung auf nationaler Ebene zu erreichen. Mit der Unterstützung der ständigen Arbeitsgruppe zu Indikatoren und Bezugsgrößen (Benchmarks)¹⁷, die von der Kommission im Jahre 2002 eingerichtet wurde, werden Indikatoren und Benchmarks entwickelt, um Fortschritte bei der Erreichung der Ziele messen zu können.

Das Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ integriert alle Aktionen im Bildungsbereich auf europäischer Ebene, einschließlich der beruflichen Bildung (Kopenha-

gen-Prozess). Auch der Bologna-Prozess, der bereits 1999 initiiert wurde und weit über die Grenzen der EU hinausreicht, ist zu erwähnen. Beide Prozesse sollen aktiv dazu beitragen, die Lissabon-Ziele zu erreichen und sind deshalb eng mit dem Programm verknüpft worden.

Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern

Unter den 13 Teilzielen macht das Arbeitsprogramm „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ die „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ zum Teilziel Nr. 1:

„Der Zugang zu Wissen ist in einer wissensbasierten Gesellschaft von größter Bedeutung. Lehrkräfte und Ausbilder stellen daher die wichtigsten Akteure jeder auf die Förderung der Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft gerichteten Strategie dar. Hoch qualifizierte und motivierte Kräfte für den Lehrerberuf zu gewinnen und in diesem Beruf zu halten, in dem infolge der Überalterung der vorhandenen Lehrkräfte ein großer Einstellungsbedarf besteht, stellt daher in den meisten europäischen Ländern kurz- und mittelfristig eine Schwerpunktaufgabe dar. Wenn Europa dieses Ziel erreichen will, was hier jedoch immer schwieriger wird, muss es die Art und Weise der Unterstützung von Lehrkräften und Ausbildern in dem Maße verbessern, wie sich ihre Rolle und ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit verändert; es ist sicherzustellen, dass mit all denen, die mit der allgemeinen und beruflichen Bildung befasst sind, im Hinblick auf die Mindestfertigkeiten, die sie aufweisen sollten, ein allgemeiner Konsens erzielt wird.“¹⁸

¹⁶ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html.

¹⁷ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#measuring.

¹⁸ Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, S. 7.

Die Kernpunkte sind wie folgt definiert:

1. Die Fähigkeiten bestimmen, die Lehrkräfte und AusbilderInnen angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft besitzen sollten.
2. Die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrkräfte und AusbilderInnen angemessen unterstützt werden, um auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft reagieren zu können – u. a. durch Erstausbildung und berufsbegleitende Fortbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens.
3. Ausreichenden Nachwuchs für den LehrerInnenberuf auf allen Fachgebieten und Bildungsstufen sicherstellen und dafür sorgen, dass der Langzeitbedarf in diesem Beruf gedeckt werden kann, indem das Berufsfeld „allgemeine und berufliche Bildung“ noch attraktiver wird.
4. BewerberInnen, die über Berufserfahrung auf anderen Gebieten verfügen, für die Laufbahn der Lehrerin/des Lehrers und der Ausbilderin/des Ausbilders gewinnen.

Gemeinsame europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften

Die Europäische Kommission hat am 11. November 2003 eine Mitteilung¹⁹ angenommen, die den bezüglich des Programms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ seit Lissabon erreichten Fortschritt bewertet. Diese Mitteilung ruft für die nächsten Jahre zu beschleunigten Reformen und zu einem stärkeren politischen Engagement für das Erreichen der Lissabon-Ziele auf. Sie stellt den Beitrag der Kommission zum gemeinsamen Bericht²⁰ dar, den der Rat (Bildung) und die Kommission der Frühjahrstagung 2004 des Europäischen Rates vorgelegt haben. In diesem Bericht wird empfohlen, der Entwicklung gemeinsamer europäischer Grundsätze und Bezugspunkte in einigen Bereichen, wie den Kompetenzen und Qualifikationen von LehrerInnen und AusbilderInnen, Priorität einzuräumen.

Als Reaktion auf die im Zwischenbericht des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission genannten Herausforderungen wurden von der Arbeitsgruppe „Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern“²¹ gemeinsame europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften²² entwickelt:

19 Mitteilung der Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, (Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:DE:PDF>.

20 „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_de.pdf.

21 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training.

22 Entwurf „Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften“, Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-de_principles_de.pdf.

Ein Beruf mit Hochschulabschluss:

Hochwertige Bildungssysteme benötigen Lehrkräfte, die einen Hochschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss besitzen. Alle Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, ihre Ausbildung bis zum höchsten Niveau fortzusetzen, um ihre Lehrkompetenzen zu entwickeln und ihre Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb ihres Berufes zu verbessern.

Ein Beruf im Umfeld des lebenslangen Lernens:

Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sollte sich über die gesamte Berufslaufbahn erstrecken und sie sollten durch kohärente Systeme je nach Bedarf auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene unterstützt werden.

Ein mobiler Beruf:

Mobilität ist ein zentraler Bestandteil der Programme für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sollten darüber hinaus angeregt werden, während eines Zeitraums im Hinblick auf ihre berufliche Weiterentwicklung in anderen europäischen Ländern zu arbeiten.

Ein Beruf, der auf Partnerschaften basiert:

Die Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte sollten mit Schulen, Wirtschaft und beruflichen Fortbildungseinrichtungen zusammenarbeiten.

Diese gemeinsamen Grundsätze versehen mit Empfehlungen sollen die Entwicklung neuer politischer Initiativen auf nationaler oder regionaler Ebene unterstützen.

Vom 20. bis 21. Juni 2005 wurden die gemeinsamen Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften auf einer europäischen Konferenz von führenden politischen Entscheidungsträgern, ExpertInnen für LehrerInnenbildung und wichtigen Stakeholdern getestet.²³ Zu Beginn stellte Ján Figel', Mitglied der Europäischen Kommission und verantwortlich für die Bereiche allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Jugend, die fünf EU-weiten Benchmarks vor, die für 2010 festgelegt wurden:

1. Senkung des Anteils von SchulabbrecherInnen auf einen Durchschnittswert von höchstens 10 %,
2. Steigerung der Gesamtzahl der HochschulabsolventInnen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer um mindestens 15 %, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen sollte,
3. Erreichen einer Quote von mindestens 85 % der 22-Jährigen, die die Sekundarstufe II abgeschlossen haben,
4. Halbierung des Anteils der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz, der mathematischen Kompetenz und der wissenschaftlichen Kompetenz schlechte Leistungen erzielen, und
5. Erreichen eines Durchschnitts der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter, die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, von mindestens 12,5 %.

²³ Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications European Commission Education and Culture, http://www.sec-educoop.net/education_in/pdf/00-conference-report.pdf.

Die Fortschritte auf dem Weg zu Zielen wie der Senkung der Zahl der SchulabbrecherInnen, der Vergrößerung des Anteils junger Menschen, die die Sekundarstufe II abschließen, oder der Verringerung der Zahl der 15-Jährigen mit schlechter Lesekompetenz sind jedoch unzureichend.

Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung

Nach Vorlage des ersten gemeinsamen Zwischenberichts im Jahre 2004 verpflichteten sich Rat (Bildung) und Europäische Kommission, alle zwei Jahre über die Fortschritte bei der Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ Bericht zu erstatten. Das Dokument „Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa“²⁴ ist der erste Bericht dieser Art, das auch den Kopenhagen-Prozess für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Maßnahmen im Bereich der Hochschulbildung umfasst.

Der Bericht kommt zu dem Schluss, dass verschiedene Zeichen zwar darauf hin deuten, dass in der gesamten EU nachhaltige Anstrengungen unternommen werden, die in einigen Bereichen erste Früchte tragen, jedoch ist es umso beunruhigender, dass – trotz des frühen Erreichens der EU-Benchmarks zur Zahl der AbsolventInnen mathematischer, naturwissenschaft-

licher und technischer Fächer – die Fortschritte bei den Benchmarks, die in besonderem Maße die soziale Eingliederung betreffen, nur gering sind. Wenn die Anstrengungen in den Bereichen Schulabbruch, Abschluss der Sekundarstufe II und Schlüsselkompetenzen nicht deutlich verstärkt werden, wird in der nächsten Generation ein größerer Anteil der BürgerInnen von sozialer Ausgrenzung bedroht sein – zum Schaden der BürgerInnen selbst, der Wirtschaft und der Gesellschaft insgesamt. Entsprechend hat auch der Europäische Rat bei der Verabschiedung des Europäischen Paktes für die Jugend im März 2005 unterstrichen, dass diese Aspekte des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ für junge Menschen von besonderer Bedeutung sind.²⁵

Die Qualität des Unterrichts ist einer der Schlüsselfaktoren, von denen abhängt, ob die Europäische Union ihre Wettbewerbsfähigkeit in der globalisierten Welt steigern kann. Wie Forschungsergebnisse zeigen, besteht eindeutig eine positive Korrelation zwischen der Qualität der Lehrkräfte und den Lernergebnissen der GrundschülerInnen, und dies ist der wichtigste innerschulische Faktor, der die Leistung der SchülerInnen an höheren Schulen beeinflusst. In weiteren Untersuchungen wurde eine positive Beziehung zwischen der berufsbegleitenden Weiterbildung von LehrerInnen und den Leistungen von SchülerInnen festgestellt.²⁶

24 Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa, Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:DE:PDF>.

25 S. 7.

26 Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament, Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf, S. 3.

Während es ausdrücklich zu begrüßen ist, dass die Kommission diese Erkenntnisse in der Mitteilung „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ an den Rat und das Europäische Parlament ihrem Papier voranstellt, ist es gleichermaßen zu hinterfragen, ob sich die Qualität der Lehrkräfte tatsächlich *viel* stärker auswirkt *als Faktoren wie* Schulorganisation, Schulleitung oder finanzielle Umstände. Ebenso kritisch ist die Aussage zu sehen, *vieles* würde darauf hinweisen, dass die Weiterbildung der Lehrkräfte *ein weniger kostspieliger Weg* zur Verbesserung von Testergebnissen darstellen könnte als die Verringerung der Klassengröße oder die Aufstockung der Unterrichtsstunden.

Diese unreflektiert wirkenden Aussagen hinterlassen zwar einen schalen Beigeschmack, sie schmälern jedoch nicht die Analyse der sich verändernden Anforderungen an den LehrerInnenberuf und die deutlichen Worte, die die Kommission an die nationalen und regionalen politischen Entscheidungsträger richtet:

- In vielen Mitgliedstaaten werden die verschiedenen Elemente der LehrerInnenbildung kaum systematisch koordiniert, was einen Mangel an Kohärenz und Kontinuität zur Folge hat, insbesondere zwischen der Erstausbildung und der nachfolgenden Einarbeitung, der berufsbegleitenden Weiterbildung und der beruflichen Weiterentwicklung.
- Ebenso sind diese Prozesse häufig nicht an die Entwicklung und Verbesserung der Schulen oder an die pädagogische Forschung angebunden.

- Anreize für LehrerInnen, ihre Fähigkeiten während ihres gesamten Berufslebens zu aktualisieren, gibt es wenige.
- Die Investitionen in die laufende Fortbildung und Weiterentwicklung der Lehrkräfte sind in der ganzen Europäischen Union gering.
- Das Angebot an berufsbegleitender Weiterbildung für im Beruf stehende Lehrer ist begrenzt.
- Nur die Hälfte der Staaten Europas bietet jungen Lehrkräften eine systematische Form der Unterstützung (z. B. Einarbeitung, Weiterbildung, Mentoring) in den ersten Jahren ihrer Unterrichtstätigkeit an.
- Und nur in einem Drittel der Staaten gibt es spezielle Vorkehrungen zur Unterstützung von Lehrkräften, die Schwierigkeiten mit der angemessenen Erfüllung ihrer Pflichten haben.²⁷

Bei den Merkmalen des LehrerInnenberufs in der Europäischen Union konzentriert sich die Darstellung auf Geschlecht, Arbeitsentgelt und Alter:

- Die Lehrkräfte sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind mehrheitlich weiblich.
- Es bestehen ausgeprägte Unterschiede zwischen den Ländern, was die LehrerInnengehälter im Vergleich zum durchschnittlichen Arbeitsentgelt und zum BIP angeht. Vom Unterschied zum Arbeitsentgelt in anderen Berufen des öffentlichen Dienstes und der Privatwirtschaft hängt es u. a. ab, wie weit Lehrkräfte im LehrerInnenberuf gehalten werden können.
- Gegenüber anderen Berufen ist im LehrerInnenberuf der Prozentsatz älterer ArbeitnehmerInnen hoch.

²⁷ S. 5 f.

Um die Qualität der LehrerInnenbildung in der Europäischen Union zu verbessern, kommt die Mitteilung schließlich zu dem Schluss, dass zahlreiche Schritte²⁸ unternommen werden müssen, um eine ausreichende Zahl gut ausgebildeter und motivierter Männer und Frauen für den LehrerInnenberuf zu gewinnen und in diesem zu halten, insbesondere, um die schrumpfenden Alterskohorten zu ersetzen:

„Insgesamt würde die Umsetzung dieser Vorschläge dazu dienen, sicherzustellen, dass die Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte auf koordinierte und kohärente Weise erfolgen und dass hierfür angemessene Mittel bereitgestellt werden, zu gewährleisten, dass alle Lehrkräfte über das Wissen, die Einstellungen und die pädagogischen Fähigkeiten verfügen, die sie benötigen, um effizient arbeiten zu können, die Verbesserung der Professionalität des Lehrberufs zu unterstützen, eine Kultur der reflexiven Praxis und der Forschung innerhalb des Lehrberufs sowie den Status und die Anerkennung des Lehrberufs zu fördern.“²⁹

In ihren Stellungnahmen begrüßen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)³⁰ wie auch der Europäische Gewerkschaftsausschuss für Bildung und Wissenschaft (ETUCE)³¹ es ausdrücklich, dass die Europäische Kommission die Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung auf die Agenda der europäischen Bildungspolitik gesetzt hat.

Blick nach vorn – Was kommt nach 2010?

Im Jahre 2008 haben europäische Institutionen den 3. Gemeinsamen Fortschrittsbericht über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen³² wie auch die Mitteilung „Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“³³ vorgelegt.

Beide Papiere machen deutlich, dass bei der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung bereits erhebliche Fortschritte erzielt wurden, dass es aber auch noch große Herausforderungen gibt. Besonderer Anstrengungen bedarf es in den Bereichen Anhebung der Qualifikationsniveaus, Strategien für lebenslanges Lernen sowie im Wissensdreieck Bildung, Forschung und Innovation.

28 S. 14 ff.

29 S. 18.

30 GEW Dok-LeBi-2007/04. Die Stellungnahme ist im Anhang zu diesem Artikel dokumentiert.

31 ETUCE Statement on the European Commission's Communication: Improving the Quality of Teacher Education, http://etuce.homestead.com/Statements/2007/ETUCE_statement_teacher_education_communication_Nov2007_eng.pdf.

32 Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_de.pdf.

33 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und an den Ausschuss der Regionen, Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_de.pdf.

Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wird zu den Bereichen gezählt, in denen die Fortschritte unzureichend sind:

„In ihrer derzeitigen Form vermitteln die Aus- und Weiterbildungssysteme den Lehrkräften jedoch nicht die Kompetenzen, die sie an der Schule benötigen. Dies gilt insbesondere für die Weiterbildung der Lehrer und die Unterstützung ihrer beruflichen Entwicklung.“³⁴

Die Vorbereitung von LehramtskandidatInnen auf den Beruf und die fortlaufende berufliche Entwicklung von Lehrkräften müssen verbessert werden. Dies wird sich positiv auf die Ergebnisse der allgemeinen und beruflichen Bildung auswirken. Auch ist es sehr wichtig, Lehrkräfte und AusbilderInnen in Innovationen und Reformen einzubinden. Die Kommission hat die Herausforderungen in diesem Bereich skizziert.³⁵

Die Bildungs- und Berufsbildungspolitik spielt nach wie vor eine maßgebliche Rolle für die Schaffung von Wachstum und Arbeitsplätzen, die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und die Entwicklung aktiven Bürgersinns. Auch wenn derzeit die Wirtschaftskrise im Vordergrund steht, darf dies nicht davon ablenken, dass die Weichen für eine langfristige, strategische Bildungs- und Berufsbildungspolitik gestellt werden müssen. Mit der aktuellen Mitteilung „Ein aktualisierter strategischer Rahmen

für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ ersuchte die Kommission den Rat, den hierin vorgeschlagenen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich der Festlegung langfristiger strategischer Herausforderungen für die Zeit bis 2020 sowie prioritärer Aspekte für den Zeitraum 2009-2010 und der Vorschläge für die Verbesserung der Arbeitsmethoden, zu billigen.³⁶

Ebenfalls im Jahre 2008 hat der Europäische Gewerkschaftsausschuss für Bildung und Wissenschaft sein Policy Paper „Teacher Education in Europe“³⁷ veröffentlicht. In ihm werden die Erwartungen an eine LehrerInnenbildung für das 21. Jahrhundert dargestellt.

Zum Autor

Mathias Lomb ist Jugendbildungsreferent bei der GEW Nordhessen und Geschäftsführer des GEW Regionalverbandes Hochschule und Forschung Kassel.

34 Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen, S. 10.

35 Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament, Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung.

36 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und an den Ausschuss der Regionen, Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, S. 18.

37 Teacher Education in Europe, An ETUCE Policy Paper, http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf.

Anhang Chronologische Übersicht der europaweiten Reformdebatte zur LehrerInnenbildung

23./24.03.2000	Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_de.htm
14.02.2001	Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf
14.06.2002	Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf
11.11.2003	Mitteilung der Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie (Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa) http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:DE:PDF Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ Begleitdokument zum gemeinsamen Zwischenbericht über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/staff-work_de.pdf
03.03.2004	„Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_de.pdf
03.02.2005	Entwurf Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_de.pdf
20./21.06.2005	Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications European Commission Education and Culture http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/00-conference-report.pdf
31.10.2005	Was ist ein europäischer Lehrer? Ein Diskussionspapier Europäisches Netzwerk für Lehrerbildungspolitikern (ENTEP) http://entep.bildung.hessen.de/European_teacher_GermanVersion.pdf
10.11.2005	Commission Staff Working Document Annex to the: Communication from the Commission Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe Draft 2006 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme” http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf

30.11.2005	Mitteilung der Kommission Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zum Wohlstand und zum sozialem Zusammenhalt in Europa Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_de.pdf
Dez. 2005	Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele für 2010 Deutscher Beitrag im Rahmen des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ Fortschrittsbericht 2005 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/de_de.pdf
22.03.2006	„Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zum Wohlstand und zum sozialen Zusammenhalt in Europa“ Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Vorrangige Empfehlungen für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jointkey06_de.pdf
01.04.2006	Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:DE:PDF
11.05.2007	Deutscher Beitrag zum Zwischenbericht 2008 im Rahmen des Arbeitsprogramms der EU-Bildungsminister „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport07/de_de.pdf
03.08.2007	Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf GEW Dok-LeBi-2007/04, http://www.gew.de/Binaries/Binary38092/Dok-LeBi-2007-04.pdf
26.10.2007	Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/07/st14/st14413.de07.pdf
12.11.2007	Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und an den Ausschuss der Regionen Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:DE:PDF Commission Staff Working Document Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions “Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation” Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 Work Programme” http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1484_en.pdf

14.11.2007	ETUCE Statement on the European Commission's Communication: Improving the Quality of Teacher Education http://etuce.homestead.com/Statements/2007/ETUCE_statement_teacher_education_communication_Nov2007_eng.pdf GEW Dok-LeBi-2007/05, http://www.gew.de/Binaries/Binary38093/Dok-LeBi-2007-05.pdf
31.01.2008	Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“ http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_de.pdf
20.02.2008	Kernbotschaften zur allgemeinen und beruflichen Bildung und zur Jugend für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st06/st06445.de08.pdf
14.04.2008	Teacher Education in Europe An ETUCE Policy Paper http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf GEW Dok-LeBi-2008/01, http://www.gew.de/Binaries/Binary43212/Dok-LeBi-2008-01.pdf
16.12.2008	Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und an den Ausschuss der Regionen Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_de.pdf
	Europäische Kommission Allgemeine und berufliche Bildung http://ec.europa.eu/education/index_de.htm

Anhang:**Stellungnahme der GEW zur Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“****Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands vom 10.10.2007****1.**

Die GEW begrüßt, dass sich die Europäische Kommission die Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung zum Ziel setzen möchte. Wir sind uns bewusst, dass nach den geltenden Verträgen die Europäische Union (EU) nur sehr begrenzte Kompetenzen in der Bildungspolitik hat. Im Zuge des Bologna-Prozesses haben die Mitgliedsstaaten der EU gemeinsam mit weiteren europäischen Staaten die Themen Studienreform und Qualität der Hochschulbildung auf die Agenda der europäischen Politik gesetzt hat. Wir halten es daher für erforderlich, dass die EU-Mitgliedsstaaten die Qualität ihrer LehrerInnenbildungspolitiken koordinieren und begrüßen es, dass die Europäische Union künftig die Mitgliedsstaaten bei ihren Reformen der LehrerInnenbildung aktiv unterstützen soll. Diese Unterstützung kann sich auch, darf sich aber nicht nur auf die Förderung der Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern sowie Studierenden in lehrerInnenbildenden Studiengängen beziehen.

2.

Die GEW unterstreicht den von der Europäischen Kommission hervorgehobenen Zusammenhang zwischen der Qualität der schulischen Bildung auf der einen Seite und der Qualität der Arbeit der Lehrkräfte und ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung auf der anderen Seite. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer,

die die meisten schon heute trotz schwieriger finanz- und bildungspolitischer Rahmenbedingungen mit großem Engagement und auf hohem qualitativen Niveau leisten, verdient Respekt und Anerkennung. Im Sinne der Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern und anderer im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigter bekennt sich die GEW zur Selbstverpflichtung von Lehrerinnen und Lehrern, durch einen verlässlichen hohen Standard ihrer Dienstleistungen zu einer qualifizierten öffentlichen Bildung beizutragen. Dennoch sind weitere Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts erforderlich. Hierzu kann eine Verbesserung der Qualität LehrerInnenbildung neben weiteren Maßnahmen wie einer Reform des Schulsystems und einer bedarfsgerechten Ausstattung der Bildungseinrichtungen beitragen. Die GEW fordert daher die eine Reform der LehrerInnenbildung, eine Überwindung des gegliederten Schulsystems zu Gunsten einer Schule für alle und die Investition von mindestens sechs Prozent des Bruttoinlandsprodukts in die Bildung.

3.

Die GEW teilt die Einschätzung der Europäischen Kommission, dass die LehrerInnenbildung geänderten Anforderungen an den LehrerInnenberuf Rechnung tragen muss. Ausgangspunkt für eine Reform der LehrerInnenbildung müssen die Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule sein. In der LehrerInnenbildung müssen künftige Lehrerinnen und Lehrer die Kompetenzen erwerben, die sie für eine qualifizierte Ausübung des Berufs benötigen. Hier zu gehören im Sinne der GEW-„Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung“ von 2001 und dem Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten

Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ von 1999 neben fachlichen Kompetenzen Selbstverantwortungs-, soziale, allgemeine und spezielle pädagogische, interdisziplinäre und Organisationskompetenzen. Die Schulrealitäten erfordern zunehmend einen konstruktiven Umgang mit immer heterogeneren SchülerInnengruppen. Lehrerinnen und Lehrer müssen daher auch lernen, Unterschiede zu sehen und produktiv mit ihnen umzugehen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu erkennen. Die vielfältigen Belastungen und Probleme der Kinder und Jugendlichen sowie die Herausforderung, Schule als Lebensraum zu gestalten, erfordern, neben Lehrerinnen und Lehrern das Wissen und Können anderer pädagogischer Professionen fest im Schulalltag zu verankern. Die GEW fordert daher ein konsistentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung (GEW-„Positionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ von 2005).

4.

Die GEW unterstreicht die Aussage der Europäischen Kommission, dass es sich beim LehrerInnenberuf um einen hoch qualifizierten Beruf handelt, dessen Ausübung einen Hochschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss voraussetzt. Die GEW fordert für alle lehrerInnenbildenden Studiengängen unabhängig von Schulart oder Schulstufe einen einheitlichen Ausbildungsumfang von 300 ECTS-Anrechnungspunkten (entspricht fünf Jahren oder zehn Semestern). Auch im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführte lehrerInnenbildende konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge müssen einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten aufweisen (GEW-„Stellungnahme zum KMK-Beschluss zur Lehrerbildung vom 28. Februar 2007“).

5.

Die GEW unterstützt die Forderung der Europäischen Kommission, dass sich die Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung sowohl auf die Ausbildung als auch auf die Fort- und Weiterbildung beziehen muss. Hierzu bedarf es einer besseren Koordination aller Phasen der LehrerInnenbildung von den Hochschulen über den Vorbereitungsdienst bis hin zur Fort- und Weiterbildung. Die GEW fordert eine bessere Integration schulpraktischer Anteile an der LehrerInnenbildung ins Studium und die Etablierung einer Berufseinmündungsphase, in der junge Lehrerinnen und Lehrer endlich auch in Deutschland wie bereits in vielen anderen europäischen Ländern systematisch angeleitet und betreut werden. Die GEW fordert die Einrichtung von Zentren für LehrerInnenbildung an den Hochschulen, die die Professionalisierung der LehrerInnenbildung fördern, ihre Qualität sichern und entwickeln, Forschung zur LehrerInnen- und PädagogInnenausbildung betreiben und die Vernetzung der an der LehrerInnenbildung beteiligten Einrichtungen sicherstellen sollen (GEW-Diskussionspapier zu „Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung“ von 2007).

6.

Die GEW teilt die Auffassung der Europäischen Kommission, dass lebenslanges Lernen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern gehören muss. Selbstbildung, kollegiale und professionelle Weiterbildung sind zentral sowohl für die schulische als auch für bildungsbiografische Entwicklung und müssen gefördert werden. Professionsgemäße Fortbildung ist nach der Überzeugung der GEW entsprechend der Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern und anderer im Bil-

dungs- und Erziehungsbereich Beschäftigter Pflicht und regelmäßiger Bestandteil beruflich verantwortlichen Handelns. Staat und Arbeitgeber sind ihrerseits verpflichtet, die Fort- und Weiterbildung durch Anreize und Bereitstellung materieller sowie zeitlicher (Freistellungen) Ressourcen zu fördern. Die GEW unterstützt die Forderung der Europäischen Kommission, dass Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit gegeben werden soll, an Studien- und Forschungsarbeiten von Hochschulen teilzunehmen. Die GEW fordert die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Promotion („professional doctor“) für Lehrerinnen und Lehrer zur unterrichtsbasierten Forschung.

7.

Die GEW bekräftigt die Einschätzung der Europäischen Kommission, dass die Attraktivität des LehrerInnenberufs durch eine angemessene Bezahlung der Lehrkräfte verbessert werden muss. Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils älterer Lehrerinnen und Lehrer steht ein durchgreifender Generationswechsel bevor, der nur bewältigt werden kann, wenn qualifizierte Fachkräfte für den LehrerInnenberuf gewonnen werden können. Die OECD hat in ihrer jüngsten Studie „Bildung auf einen Blick 2007“ darauf hingewiesen, dass in Deutschland nicht nur ein IngenieurInnen-, sondern auch ein PädagogInnenmangel droht. Junge Menschen müssen daher ermuntert werden, lehrerInnenbildende Studiengänge aufzunehmen, erfolgreich abzuschließen und den LehrerInnenberuf zu ergreifen. Die GEW fordert die soziale Öffnung der Hochschulen und den Ausbau der Studienkapazitäten, um ausreichend qualifizierte pädagogische Fachkräfte ausbilden zu können und um entsprechend der Forderung der Europäischen Kommission in sozialer, kultureller und ethnischer Hinsicht

ein authentischeres Abbild der Gesellschaft in der LehrerInnenenschaft zu erreichen. Gleichzeitig müssen die Rahmenbedingungen für die Ausübung des Berufs so beschaffen sein, dass er auch für ältere Lehrerinnen und Lehrer attraktiv ist und diese nicht gezwungen werden, vorzeitig aus dem Beruf auszusteigen.

8.

Die GEW fordert, dass bei der Sicherung und Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung der Sachverstand der Studierenden sowie der an den Schulen tätigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als Vertreter der beruflichen Praxis beteiligt werden. In Verfahren der Akkreditierung von lehrerInnenbildenden Bachelor- und Masterstudiengängen sind daher StudierendenvertreterInnen sowie GewerkschaftsvertreterInnen als Sachverständige mit Sitz und Stimme zu beteiligen. Die GEW ist zur Unterstützung der Reform und Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung bereit und bietet ihren Sachverstand an.

Gleichwertige und gleich lange Ausbildung für alle!

*Gewerkschaftliche Anforderungen an Bachelor und Master
in der LehrerInnenbildung*

von **Brigitte Reich**

Die Reform der LehrerInnenbildung beschäftigt die GEW seit Jahrzehnten, ist es doch immer wieder notwendig und geboten, angesichts von Veränderungen in der Schule die Frage nach den notwendigen Qualifikationen und den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu stellen, die in der Ausbildung vermittelt werden und werden sollen.

Eine der weitest reichenden Strukturveränderungen in den letzten Jahren für die LehrerInnenbildung sind durch die Umstellung der Staatsexamensstudiengänge auf die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen erfolgt, die nicht isoliert, sondern im Kontext der gesamten Umstellung der Studienstrukturen an den Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses umgesetzt wurde.

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Nationen die so genannte Bologna-Erklärung und bekannten sich zu dem Ziel, bis zum Jahre 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Für Deutschland haben Bund und Länder gemeinsam unterzeichnet und sich damit dazu bekannt, die Reform des deutschen Hochschulwesens im europäischen Kontext voranzutreiben. Die deklarierten Ziele reichten dabei von der Erhöhung der Mobilität von Studierenden und der Beachtung der sozialen Dimension, über die Schaffung vergleichbarer Abschlussgrade, die europaweit anerkannt werden, bis hin zur Steigerung der Qualität der Hochschulbildung und Schaffung flexibler Ausbildungsgänge, die unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten auch für ein lebenslanges Lernen bieten sollten. Die Bilanz nach fast zehn Jahren der Umsetzung dieses Bologna-Prozesses in Deutschland fällt jedoch ernüchternd und negativ aus, da die

Chancen, die dieser Prozess eröffnet hat, vielfach verspielt wurden.

Die mit dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor zu erwerbende Berufsbefähigung ist häufig nur deklariertes Ziel und der Bachelorabschluss eine Art erweiterte Zwischenprüfung, mit der die Absolventinnen und Absolventen auf einen Arbeitsmarkt treffen, der sich erst langsam auf die neuen Abschlüsse einstellt. Dies gilt in verschärftem Maße für einen Bachelorabschluss in der LehrerInnenbildung, der nicht zur Befähigung zum Unterrichten in einer Schulklasse führt. Die avisierte Mobilität der Studierenden ist durch ein zu enges Studienkorsett eher behindert als gefördert worden. Die geforderte großzügige Anerkennung von Studienleistungen ist nicht realisiert worden, ein Hochschulwechsel bleibt immer noch ein Wagnis für die Studierenden und ist in der LehrerInnenbildung aufgrund der unterschiedlichen Bachelor- und Masterstrukturen in den einzelnen Bundesländern nahezu unmöglich.

Angesichts dieser Bilanz hat die GEW-Projektgruppe LehrerInnenbildung Forderungen für die gestuften Studiengänge in der LehrerInnenbildung entwickelt und die Zustimmung zu Bachelor- und Masterabschlüssen an Bedingungen geknüpft, deren Realisierung unseres

Erachtens unverzichtbar sind. Bachelor- und Masterstudiengänge sind für uns nur dann akzeptabel, wenn mit der Umstrukturierung eine *inhaltliche Reform* verbunden ist, die dazu führt, dass sie an denjenigen Kompetenzen ausgerichtet wird, die für die Schule von heute und morgen essentielle Voraussetzungen sind. Ziel muss es sein, Fachleute für Lehren und Lernen, für die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen einschließlich ihrer gesellschaftlichen Rückbindung sowie ihrer individuelle Bewertung, für Diagnosefähigkeit und die nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Evaluation des Unterrichts auszubilden.

Die inhaltliche Orientierung des Studiums an fachlichen Kompetenzen ist dabei ebenso von Bedeutung wie an allgemeinen pädagogischen und fachdidaktischen Handlungskompetenzen, an der Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität und mit bestimmten Altersstufen. Dabei muss die bisherige Zerstückelung der Ausbildungsbestandteile und -abschnitte überwunden und die Qualifikationsziele sowohl des Studiums als auch der nachfolgenden Abschnitte (Berufseingang) so aufeinander bezogen werden, dass ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs möglich wird. Eine wichtige Rolle bei der Bewältigung dieser Aufgabe sollen die Zentren für LehrerInnenbildung übernehmen, die sowohl die Curriculumentwicklung, die Professionalisierung, Vernetzung und Qualitätsentwicklung der LehrerInnenbildung vorantreiben sollen.³⁸

Leitendes Ziel und Motivation ist dabei für die GEW, die LehrerInnenbildung so zu reformieren, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer die fachlichen, pädagogischen, sozialen, inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Herausforderungen einer *Schule für alle* annehmen und bewältigen können.

Die Bundesländer haben in der Umsetzung der neuen Bachelor-/Masterstrukturen unterschiedliche Modelle realisiert. Neben dem rein fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudium mit anschließendem berufsqualifizierenden Masterstudium (sequenzielles Modell) wurden auch Bachelor- und Masterstudiengänge realisiert, in denen bereits in der Bachelorphase berufs- bzw. bildungswissenschaftliche Anteile angeboten werden (integratives Modell) und in denen in der Masterphase sowohl eine fachwissenschaftliche als auch eine berufswissenschaftliche und praxisorientierte Vertiefung verortet werden. Das von uns angestrebte Modell einer gemeinsamen *bildungswissenschaftlichen Grundausbildung im Bachelorstudium für alle pädagogischen Berufe* ist noch nicht realisiert worden und gilt, weiterhin als Ziel zu verfolgen („*Gemeinsame PädagogInnenausbildung*“). In der gegenwärtigen Situation präferieren wir das integrative Modell, das gleichwohl unterschiedliche Studienrichtungsentscheidungen für die Masterphase ermöglicht. Eine frühe Festlegung auf eine bestimmte Schulart und Schulstufe lehnen wir ab, diese Differenzierungen und individuellen Schwerpunktsetzungen sollen erst in der Masterphase erfolgen.

38 GEW Dok-LeBi-2007/01, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37771/Dok-LeBi-2007-01.pdf>. Das Diskussionspapier ist als Anhang in dieser Broschüre dokumentiert.

Dabei muss der Zugang zur Masterphase allen offen stehen, weder Note noch Quote dürfen den Zugang verbauen, die Studierenden entscheiden selbst, ob sie den Master, der zum Lehramt führt, oder ob sie ein anderes Masterstudium anschließen wollen.

Diese Grundidee ist nicht kompatibel zu einer Unterteilung in einen „kleinen“ oder „großen“ Master, wie sie viele Länder praktizieren. Die immer noch mehrheitlich vorherrschende Segmentierung in der LehrerInnenbildung entlang der Linie, ob „kleine“ oder „große“ Kinder unterrichtet werden sollen, lehnen wir entschieden ab. Es gibt keine haltbaren oder wissenschaftlichen Begründungen dafür, die Ausbildung in kurz oder lang, in einen kleinen oder großen Master zu unterteilen. Die LehrerInnenbildung als wissenschaftliche Ausbildung darf und muss im Kontext aller anderen wissenschaftlichen Ausbildungsgänge keine Sonderrolle spielen. Das Beispiel der KMK und ihrer Beschlüsse bezüglich der LehrerInnenbildung zeigt drastisch, welche Klimmzüge angestellt und Formelkompromisse gefunden werden, um diese Sonderrolle kompatibel mit den generellen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge zu machen und um die Hierarchisierung in der LehrerInnenbildung beizubehalten (GEW Dok-LeBi-2007/2³⁹). Dabei greift die KMK auf einen „Trick“ zurück, in dem sie den Weg dafür geöffnet hat, Teile des Vorbereitungsdienstes in Höhe von 60 Kreditpunkten auf das Masterstudium anzurechnen. Die Schwierigkeiten und unterschiedlichen Zuständigkeiten zwischen den Universitäten und Studienseminaren der 2. Phase sind unübersehbar und haben trotz gegenteiliger

Beteuerungen noch zu keinen befriedigenden Lösungen geführt.

Wir setzen uns für ein anderes Modell ein, in dem im Anschluss an ein konsekutives Studium im Umfang von 300 Kreditpunkten unmittelbar der Übergang in eine strukturierte und ausgestaltete *Berufseingangsphase* erfolgt. Voraussetzung ist allerdings, dass die Masterphase durch ein Theorie und Praxis verknüpfendes Curriculum eindeutig auf die Profession ausgerichtet wird und wesentliche Ausbildungselemente des bisherigen Vorbereitungsdienstes aufgenommen werden. Dabei sollen die Kapazitäten und Kompetenzen des Personals des bisherigen Vorbereitungsdienstes weiterhin genutzt und entweder in die Masterphase oder in die Berufseingangsphase eingebracht werden. Sowohl der bisher konstatierte Bruch zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen als auch das bisherige Fehlen eines Unterstützungssystems für den beruflichen Einstieg könnte damit geheilt werden. Diese Berufseingangsphase sollte in entsprechenden Modellversuchen unterschiedlich ausgestaltet werden können, denn obwohl die Projektgruppe Modellvorstellungen im Ansatz entwickelt hat, sollten Experimente zugelassen werden, um durch Evaluationen den besten Weg herausfinden zu können.

39 GEW Dok-LeBi-2007/2, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37772/Dok-LeBi-2007-02.pdf>

Die Positionen und Forderungen können in folgenden schlagwortartigen Punkten zusammengefasst werden:

- Eine gute Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern setzt eine angemessene und für alle Lehrämter gleich lange Ausbildungszeit voraus. Dies gilt umso mehr für die Verwirklichung einer *Schule für alle*.
- Die Hierarchisierung in der LehrerInnenbildung nach dem Motto „Kleine Kinder – kurzes Studium“ und „große Kinder – langes Studium“ ist nicht begründbar und muss überwunden werden.
- Eine gleichwertige und gleichlange Ausbildung erfordert eine gleich gute Bezahlung. Hürden in den bestehenden besoldungs- und laufbahnrechtlichen Bestimmungen sind abzubauen.
- Die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in der LehrerInnenbildung ist nur dann aktiv zu unterstützen, wenn die Umstrukturierung für eine inhaltliche Reform genutzt wird.
- Wir präferieren in der aktuellen Situation ein integratives Konzept der Bachelor- und Masterausbildung und kurz- und mittelfristig die Einführung einer gemeinsamen PädagogInnenausbildung für alle pädagogischen Berufe.
- Wir fordern 300 Kreditpunkte für alle Masterabschlüsse in der LehrerInnenbildung und für die Masterphase ein theorie- und praxisverknüpfendes Curriculum.
- Wir sehen die Notwendigkeit einer strukturierten und ausgestalteten Berufseingangsphase unter Einbeziehung des Personals und der Kompetenzen des bisherigen Vorbereitungsdienstes ebenso wie die Einbeziehung dieses Potenzials in die Masterphase.

Zur Autorin

Dr. Brigitte Reich ist Referentin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und Sprecherin der GEW-Projektgruppe LehrerInnenbildung.

Anhang:**Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung · Diskussionspapier der GEW****Beschluss des Hauptvorstands vom 10.03.2007**

Im Juni 2001 hat der Hauptvorstand der GEW Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung beschlossen. Die inhaltlichen Anforderungen der GEW an die LehrerInnenbildung – etwa Orientierung an Kompetenzen, produktiver Umgang mit Unterschieden, lebenslanges Lernen, innovative Lehr- und Lernformen, Ausbau der Fachdidaktiken, bessere Integration der schulpraktischen Anteile oder Entfaltung der europäischen und internationalen Dimension – haben der Reformdebatte seitdem wichtige Impulse gegeben. Mit dem Aktionsprogramm für die Reform der LehrerInnenbildung hat der Gewerkschaftstag der GEW im April 2005 auf dieser Grundlage eine weiterführende Orientierung gegeben und Anforderungen an die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, an die Qualitätssicherung, an die Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase oder an die bildungswissenschaftlichen Anteile in der LehrerInnenbildung formuliert und in den politischen Prozess eingebracht. In weiteren Beschlüssen forderte der Gewerkschaftstag die Verankerung der Integrationspädagogik an den Universitäten und perspektivisch eine einheitliche Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in allen Bildungsbereichen. Mit ihren Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung stellt die GEW nun auf Basis der vorausgegangenen inhaltlichen Positionsbestimmungen ihre Vorstellungen zur Diskussion, wie die Hochschulen strukturell die Voraussetzungen für eine professionelle LehrerInnenbildung schaffen können.

LehrerInnenbildung im Umbruch

Die aktuelle Diskussion um die LehrerInnenbildung hat deutlich werden lassen, dass ein wesentlicher Teil ihrer Probleme damit zusammenhängt, wie sie in die universitären und staatlichen Strukturen eingebunden ist. Insbesondere auf folgende Probleme muss nicht nur in Forschung und Lehre, sondern auch institutionell reagiert werden:

- Das universitäre Lehramtstudium ist, insbesondere in den Fachwissenschaften, zum überwiegenden Teil noch akademisch entlang der jeweiligen Disziplinsystematiken organisiert und nur unzureichend auf das spätere Berufsfeld bezogen.
- Die LehrerInnenbildung insgesamt ist durch ein hohes Maß an Desintegration gekennzeichnet: Zwischen 1. und 2. Phase, zwischen den einzelnen Studienelementen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und schulpraktischen Studien sowie zwischen einzelnen Modulen und Lehrveranstaltungen. D. h., LehrerInnenbildung kommt in der Regel allenfalls in Teilausschnitten unter jeweils spezifischen Aspekten in den Blick aber nicht als Gesamtaufgabe.
- Auch in der LehrerInnenbildung setzen sich zunehmend ergebnisorientierte Steuerungsmodelle durch, für die Standardsetzung, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Evaluation und Akkreditierung charakteristische Merkmale darstellen.

Zentren für LehrerInnenbildung

Um auf diese Herausforderungen an die LehrerInnenbildung zu reagieren, sind vielerorts Zentren für LehrerInnenbildung entstanden oder im Aufbau, allerdings mit sehr unterschiedlichen Aufgabenzuschnitten, Strukturen, Zuständigkeiten sowie personellen und finanziellen Ausstattungen.

Vor diesem Hintergrund fordert die GEW, dass Zentren für LehrerInnenbildung so eingerichtet bzw. weiterentwickelt werden, dass sie in der Lage sind, einer professionellen und vernetzten LehrerInnenbildung sowie ihrer Qualitätsentwicklung und -sicherung zu dienen.

Um diesen Auftrag erfüllen zu können, hält die GEW insbesondere die folgenden Aufgaben, Zuständigkeiten und Rahmenbedingungen für Zentren für LehrerInnenbildung für notwendig:

Zentren für LehrerInnenbildung dienen einer professionellen LehrerInnenbildung

1.

Zentren für LehrerInnenbildung befördern die Kompetenzorientierung der LehrerInnenbildung. Sie wirken dabei mit, die für den Beruf des Lehrers und der Lehrerin als Experten für Lehr- und Lernprozesse erforderlichen Kompetenzen differenziert zu formulieren und fortzuschreiben, auf die hin die LehrerInnenbildung orientiert werden muss, und an denen sich die Einzelmaßnahmen in der LehrerInnenbildung jeweils zu messen haben. Sie sorgen gemeinsam mit den beteiligten Ausbildungsträgern für die Umsetzung (z. B. in Modulbeschreibungen, Prüfungs- und Studienordnungen).

Um eine solche Kompetenzorientierung der LehrerInnenbildung umzusetzen, ist seitens der Universität eine umfassende Beteiligung der Zentren an den für die LehrerInnenbildung relevanten Entscheidungsprozessen notwendig (Impulsgebung, beratende Entscheidungsvorbereitung, unmittelbar eigene Entscheidungsrechte). Das gilt sowohl für hochschulpolitische Entscheidungen wie für solche über Curricula und Ordnungsmittel als auch für Personal- und Ressourcenentscheidungen – hier ist insbesondere die Beteiligung an Berufungsverfahren von Bedeutung.

Darüber hinaus soll gewährleistet werden,

- dass mit Ausnahme der Gesetzgebung sämtliche staatlichen Entscheidungsbefugnisse bezüglich der 1. Phase der LehrerInnenbildung auf die Universitäten übergehen, die diese dann mit Hilfe der Zentren für LehrerInnenbildung wahrnehmen;
- dass die Zentren in das staatliche Kontraktmanagement mit den Hochschulen eingebunden werden;
- dass die Zentren Entwicklungspläne für die LehrerInnenbildung als eigenständige Bestandteile von Hochschulentwicklungsplänen erarbeiten;
- dass für curriculare Fragen des Lehramtsstudiums an die Stelle der ausschließlichen Fachautonomie Vereinbarungen zwischen den Fächern und den Zentren über das Lehrangebot treten.

2.

Zentren für LehrerInnenbildung entwickeln gemeinsam mit den Schulen bedarfsgerechte Angebote für die Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen, wirken bei deren Realisierung mit und organisieren die Beteiligung von Leh-

rerInnen am Lehramtsstudium als spezifische Form der Weiterbildung.

3. Zentren für LehrerInnenbildung müssen in die Lage versetzt werden, eine lehramtsbezogene Professionsforschung zu betreiben, die auch die LehrerInnenbildung selbst einschließt, damit professionelle LehrerInnenbildung auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgt. Die Zentren müssen daher wissenschaftliche Einrichtungen sein.

Zentren für LehrerInnenbildung dienen der Qualitätsentwicklung und -sicherung der LehrerInnenbildung

1. Zentren für LehrerInnenbildung haben die Aufgabe, an der Erarbeitung und Weiterentwicklung eines wissenschaftlich basierten Professionalisierungskonzeptes mitzuwirken. Sie beteiligen sich an der Entwicklung von Zielbeschreibungen und Standards für die verschiedenen Ebenen der LehrerInnenbildung – inhaltlich, didaktisch-methodisch und organisatorisch – und sind in Kooperation mit den Fächern für deren Umsetzung in das Lehramtsstudium verantwortlich.

2. Zentren für LehrerInnenbildung sind im Rahmen eines gesamtuniversitären Qualitätsmanagements für die spezifischen Aspekte des Lehramtsstudiums in der Lehre verantwortlich. Sie beschreiben die Felder, auf die sich Qualitätsentwicklung und -sicherung beziehen müssen, wirken an der Entwicklung geeigneter Instrumentarien mit und führen ggf. entsprechende Untersuchungen durch.

3. Zentren für LehrerInnenbildung tragen dafür Sorge, dass auch über eine entsprechende hochschuldidaktische Qualifizierung des an der LehrerInnenbildung beteiligten Lehrpersonals ein an den Zielbeschreibungen und Standards orientiertes qualitativ hochwertiges universitäres Lehrangebot realisiert werden kann.

4. Zentren für LehrerInnenbildung evaluieren die Ergebnisse der LehrerInnenbildung und entwickeln auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse Verbesserungsmaßnahmen.

5. Zentren für LehrerInnenbildung müssen sicherstellen, dass Standardentwicklung und Evaluation wissenschaftlichen Kriterien genügen. Übernehmen sie evaluative Aufgaben selbst, müssen sie auch in dieser Hinsicht als wissenschaftliche Einrichtung ausgestattet sein.

6. Zentren für LehrerInnenbildung beraten an einer Lehramtsausbildung Interessierte, sie stellen für das Lehramtsstudium relevante Informationen zur Verfügung und wirken dabei mit, die Studierbarkeit des Lehramtsstudiums zu sichern.

Zentren für LehrerInnenbildung dienen der Vernetzung der LehrerInnenbildung

1. LehrerInnenbildung ist derzeit ein Gesamtauftrag von Hochschulen, Studienseminaren und Schulen mit unterschiedlichen Teilaufträgen. Zentren für LehrerInnenbildung müssen daher mit allen an der LehrerInnenbildung

beteiligten Institutionen zusammenwirken. Ausformulierung von Kompetenzen, Standardentwicklung und Evaluation erfordern, LehrerInnenbildung als einen ganzheitlichen, berufsbiografischen Prozess zu denken und gemeinsam mit allen Beteiligten umzusetzen. D. h., dass die Zentren neben ihren Zuständigkeiten für das Studium, auch in die Entwicklungsprozesse der anderen für die LehrerInnenbildung relevanten Bereiche Referendariat, Berufseingangsphase und Fort- und Weiterbildung einbezogen werden müssen, um die Anschlussfähigkeit von Wissenschaft und Praxis zu sichern.

2.

Zentren für LehrerInnenbildung müssen auf der einen Seite eine Einrichtung sein, in der Angehörige der Schulpraxis mitwirken, um dadurch der Profession zu ermöglichen, die Qualifizierung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer von Beginn des Studiums an mitzugestalten. Auf der anderen Seite soll die Profession in ZfL die Möglichkeit der wissenschaftsorientierten Weiterqualifizierung erhalten.

3.

Bezüglich der 1. Phase der LehrerInnenbildung kommt den Zentren für LehrerInnenbildung die inhaltlich wie organisatorisch spezifische Aufgabe der Vernetzung der unterschiedlichen Bestandteile des Lehramtsstudiums (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und schulpraktische Studien) zu. In diesem Zusammenhang nehmen sie Koordinations- und Supportfunktionen für die an der LehrerInnenbildung beteiligten Einrichtungen wahr.

4.

Zentren für LehrerInnenbildung halten Kontakt mit einschlägigen hochschulinternen und -externen Forschungseinrichtungen (z. B. der fachdidaktischen Forschung, der Lehr- und Lernforschung etc.) und regen aus ihrer Sicht relevante Untersuchungen und Projekte an.

5.

Zentren für LehrerInnenbildung müssen überregional kooperieren und ihre Arbeiten öffentlich in einem Netzwerk „LehrerInnenbildung“ kommunizieren.

Organisatorische Konsequenzen

Um Aufgaben dieses Zuschnitts erledigen zu können, hält die GEW die Umsetzung insbesondere der folgenden organisatorischen Konsequenzen für erforderlich:

1.

Zentren für LehrerInnenbildung müssen als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen in Hochschulen angesiedelt sein.

2.

Zentren für LehrerInnenbildung arbeiten auf der Grundlage einer Satzung, die jeweils in Kontrakten mit den Hochschulleitungen über Zielsetzungen und Ressourcen konkretisiert wird. Ihre Arbeit wird im Rahmen eines universitären Qualitätsmanagements evaluiert.

3.

Zentren für LehrerInnenbildung können, etwa im Rahmen einer Akkreditierung von Qualitätsmanagement-Systemen, als qualitätssichernde Institutionen akkreditiert werden.

4.

Zentren für LehrerInnenbildung müssen dauerhaft über die für ihre Aufgabenerfüllung erforderlichen Ressourcen für die Geschäftsführung verfügen, einschließlich der von ihnen zu erbringenden Dienstleistungen in der LehrerInnenfort- und -weiterbildung.

5.

Zentren für LehrerInnenbildung sind mittelbewirtschaftende Stellen. Sie bewirtschaften im Rahmen der Budgetierung die an der Hochschule anteilmäßig für LehrerInnenbildung zur Verfügung stehenden Mittel und schließen mit den Fakultäten Kontrakte über die Bereitstellung des erforderlichen Lehrangebots.

6.

Als Hochschuleinrichtung ergeben sich für Zentren für LehrerInnenbildung darüber hinaus weitere organisatorische Konsequenzen:

- Ihnen sind die Lehramtsstudierenden und – in Doppelzuordnung – das überwiegend in der LehrerInnenbildung tätige Lehrpersonal zugeordnet.
- Sie legen – soweit erforderlich – Rahmenvorgaben für die Studienorganisation fest, um die Studierbarkeit zu sichern.
- Sie verfügen über eigenes wissenschaftliches Personal für einschlägige Professions- und Evaluationsforschungsvorhaben.

7.

Zentren für LehrerInnenbildung sind paritätisch mit Sitz und Stimme in universitären und außeruniversitären Gremien zur LehrerInnenbildung vertreten.

Ihr Kontakt zur GEW

Unsere Adressen

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
E-Mail: info@bayern.gew.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Löningstraße 35
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg- Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
E-Mail: landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/554220
Telefax: 0431/554948
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand, Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: info@buero-berlin.gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)

Persönliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon

E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei

von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif / Besoldungsgruppe

Stufe

seit

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle

Träger des Betriebs / der Dienststelle

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- Beamtinnen und Beamte zahlen 0,75 Prozent der 6. Stufe.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen. Änderungen des Beschäftigungsverhältnisses mit Auswirkungen auf die Beitragshöhe sind umgehend der Landesgeschäftsstelle mitzuteilen. Überzahlte Beiträge werden nur für das laufende und das diesem vorausgehende Quartal auf Antrag verrechnet. Die Mitgliedschaft beginnt zum nächstmöglichen Termin. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Beschäftigungsverhältnis:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit |
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ___ Std./Woche |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ___ Prozent |
| <input type="checkbox"/> in Rente / pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat / Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> altersteilzeit |
| <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges |

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassiererstelle

Tariffbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!
Ihre GEW

