



Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014

**Eine phasenübergreifende Dokumentation der
Regelungen in den Bundesländern**

Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung
von Maik Walm und Doris Wittek – 2. Überarbeitete Auflage





Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung

Impressum

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main,
Tel.: 069 78973-0, Fax: 069 78973-103, E-Mail: info@gew.de, Internet: www.gew.de

Verantwortlich: Dr. Andreas Keller, Redaktion: Isabel Carqueville, Lektorat: Andrea Vath

Gestaltung: Karsten Sporleder, Druck: Druckerei Hassmüller, Fotos: picture alliance / Golden Pixels LLC

2. Überarbeitete Auflage, ISBN: 978-3-944763-07-1

Bezugskonditionen: Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop (Artikelnummer 1522), www.gew-shop.de,
gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20

Mindestbestellmenge: 10 Exemplare, Einzelpreis 2,00 Euro zzgl. Verpackungs- und Versandkosten,
Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de, Fax: 069/78973-70161

September 2014

Inhalt

1	LEHRER_INNENBILDUNG AUF DEM PRÜFSTAND – VORWORT VON ANDREAS KELLER FÜR DIE ARBEITSGRUPPE LEHRER_INNENBILDUNG DES GESCHÄFTSFÜHRENDEN VORSTANDS DER GEW	5
2	VORBEMERKUNGEN	7
3	LEHRER_INNENBILDUNG IN DEUTSCHLAND – EIN AUSGEWÄHLTER RÜCKBLICK AUF DIE VERGANGENEN 40 JAHRE	8
4	WO STEHT DIE LEHRER_INNENBILDUNG IN DEUTSCHLAND IM JAHR 2014?	16
4.1	Phasenspezifische Betrachtung	16
4.1.1	Studium	16
4.1.2	Vorbereitungsdienst	31
4.1.3	Fort- und Weiterbildung	36
4.2	Phasenübergreifende Aspekte	41
4.2.1	Kooperationsbeziehungen zwischen den Phasen und die Rolle der Zentren für Lehrer_innenbildung	41
4.2.2	„Umgang mit Heterogenität“ als Thema im Vorbereitungsdienst am Beispiel von Inklusion und Gender	43
4.2.3	Quereinstieg/Seiteneinstieg in den Schuldienst	44
5	EINE ZUSAMMENFASSUNG IN ZEHN PUNKTEN	51
6	LITERATUR	53
7	ANGABEN ZU DEN AUTOR_INNEN	58
ANHANG		
	Gewerkschaftstag 2013 – Beschluss 3.8 „Aktionsplan Lehrer_innenbildung“	60
	Gewerkschaftstag 2013 – Beschluss 3.10 „Genderkompetenz ist Schlüsselqualifikation in der Lehrer_innenbildung“	63

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Angebot an studierbaren Lehramtsstudiengängen	18
Tabelle 2:	Art des Abschlusses und Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern	19
Tabelle 3:	Übersicht für den Lehramtstyp 1 (Primar)	25
Tabelle 4:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Primar)	25
Tabelle 5:	Übersicht für den Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I)	26
Tabelle 6:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Primar/Sek I)	26
Tabelle 7:	Zusammenfassende Übersicht für den Lehramtstyp 3 (Sek I)	27
Tabelle 8:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Sek I)	27
Tabelle 9:	Zusammenfassende Übersicht für den Lehramtstyp 4 (Gym)	28
Tabelle 10:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Gym)	28
Tabelle 11:	Übersicht für den Lehramtstyp 5 (Beruf)	29
Tabelle 12:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Beruf)	29
Tabelle 13:	Übersicht für den Lehramtstyp 6 (Sopäd)	30
Tabelle 14:	Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Sopäd)	30
Tabelle 15:	Dauer des Vorbereitungsdienstes	32
Tabelle 16:	Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst	32
Tabelle 17:	Anforderungen der Prüfungen und Beurteilung im Vorbereitungsdienst	34-35
Tabelle 18:	Angebot an Berufseingangsphase (verpflichtend, freiwillig, kein Angebot)	40
Tabelle 19:	Programme für den Quereinstieg und Seiteneinstieg in den Schuldienst	45
Tabelle 20:	Formal vorausgesetzter Studienabschluss für Seiteneinsteiger_innen	46
Tabelle 21:	Vorausgesetzte Berufstätigkeit der Seiteneinsteiger_innen	47
Tabelle 22:	Übersicht über Studiendauer und Studienbestandteile; eigene Berechnungen	51

1 Lehrer_innenbildung auf dem Prüfstand

// Vorwort von Andreas Keller für die Arbeitsgruppe Lehrer_innenbildung des Geschäftsführenden Vorstands der GEW. //

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zu einer bildungspolitischen Dauerbaustelle geworden. Jede Schulreform in einem der 16 Bundesländer, jede neue gesellschaftliche Herausforderung, die auf Schulen zukommt, wirft die Frage auf, ob die Strukturen und die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch zeitgemäß sind und wie die Lehrprofession auf dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis gesichert und entwickelt werden kann. Die GEW, die Lehrkräfte in Schulen, Hochschulen und in der Fort- und Weiterbildung organisiert, hat sich mit dieser Frage intensiv beschäftigt.

Der Großteil der Reformen der vergangenen Jahre wurde mit dem Bologna-Prozess begründet und war vor allem struktureller Art. Die qualitative Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde hingegen vernachlässigt. Bereits ein grober Blick auf Struktur, Organisation, Stufung und Dauer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Bundesländern zeigt: diese gleicht einem föderalen Flickenteppich.

Mit der vorliegenden zweiten und aktualisierten Auflage der Expertise zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland möchte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine Orientierungshilfe für diesen Flickenteppich geben. Die phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den 16 Bundesländern, die Maik Walm und Doris Wittek vorgenommen haben, vergleicht nicht nur die Strukturen des Studiums, des Vorbereitungsdienstes sowie der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sondern untersucht darüber hinaus phasenübergreifende Kooperationsbeziehungen und nimmt am Beispiel von Inklusion und Gender den Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung in den Fokus. Daneben wird der Quer- und Seiteneinstieg von Lehrkräften in den Blick genommen. Die Analyse erfolgt vor dem Hintergrund einer problemorientierten Darstellung der Geschichte der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland, die auch Positionen bildungspolitischer Akteure einbezieht.

Mit der Neuauflage der von der Max-Traeger-Stiftung (MTS) geförderten Expertise möchte die GEW nicht nur angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine Orientierungshilfe geben, sondern auch allen Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Bildungs- und Hochschulpolitik, in Bund und Ländern, an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, in Studienseminaren, Lehrerbildungszentren, an Schulen sowie in Fort- und Weiterbildungseinrichtungen für eine Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einsetzen.

Maik Walm und Doris Wittek kommen in ihrer Zusammenfassung zu der Schlussfolgerung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe „jeweils separat, insbesondere in der universitären Phase, Bewegung erzeugt und erlitten, ohne sich grundsätzlich über die Bundesländer hinweg neu zu orientieren“. Demgegenüber macht sich die GEW dafür stark, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ganzheitlichen, institutionenübergreifenden Prozess zu verstehen und als solchen weiterzuentwickeln und zu reformieren: vom Hochschulstudium über das Referendariat bis hin zur Berufseinstiegsphase sowie berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Auf ihrem 27. Gewerkschaftstag 2013 in Düsseldorf hat die GEW einen „Aktionsplan Lehrerbildung“ verabschiedet und damit die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Agenda der nächsten Jahre gesetzt. Um den kommenden Herausforderungen zu begegnen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukunftsfähig zu machen, müssen Bund, Länder und die Hochschulen ihren Beitrag dazu leisten, die Kapazitäten auszubauen, die Attraktivität des Berufs zu fördern, die Ausbildung qualitativ zu reformieren und die Fort- und Weiterbildung weiterzuentwickeln. Genderkompetenz muss eine Schlüsselqualifikation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden, lautet die Forderung eines weiteren Beschlusses, den der Düsseldorfer Gewerkschaftstag gefasst hat. Beide Gewerkschaftstagsbeschlüsse sind in dieser Broschüre als Anlagen dokumentiert.

Im Herbst 2014 nimmt das neue „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung“ der GEW seine Arbeit auf. In ihm arbeiten Vertreterinnen und Vertretern der Landesverbände, Fach- und Personengruppen der GEW mit den Mitgliedern des Geschäftsführenden Vorstands zusammen und diskutieren mit Expertinnen und Experten, Vertreterinnen und Vertretern aus Bund, Ländern, Hochschulen und bildungspolitischen Organisationen. Ziel des Zukunftsforums ist es, unter der Perspektive einer langfristig zu realisierenden gemeinsamen Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung innovative Leitlinien einer inklusiven länder- und phasenübergreifenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren. Gleichzeitig sollen Strategien zur Umsetzung dieser Leitlinien in den Ländern entwickelt werden.

In diesem Sinne wünscht sich die Bildungsgewerkschaft GEW eine breite Rezeption und Diskussion der vorliegenden Studie, von der wir uns Anstöße für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland versprechen. Abschließend sei Maik Walm und Doris Wittek herzlich für die Erarbeitung der wertvollen Expertise gedankt. Der Max-Traeger-Stiftung danken wir für die Förderung der Arbeit.

Frankfurt am Main, im September 2014

Dr. Andreas Keller

Stellvertretender Vorsitzender der GEW und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung

2 Vorbemerkungen

// Das Thema der „Lehrer_innenbildung“ findet in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre wieder vermehrt Beachtung. Nicht zuletzt deshalb, weil das deutsche Schulsystem und das Niveau der Kompetenzen, mit denen Schüler_innen die Schule verlassen, durch die Ergebnisse (inter-)nationaler Vergleichsstudien wie z. B. PISA (Programme for International Student Assessment) zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen wurden. //

Die Kompetenzen der Lehrkräfte und die Qualität ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung werden im Zuge dessen als zentrale Herausforderung und damit verbunden als zu wenig beachtete Ressource begriffen. Folglich ist die Frage zu klären, wie Lehrer_innenbildung zukünftig konzipiert sein sollte und unter welchen Bedingungen sie durchgeführt werden muss. Ausgangspunkt aller entsprechenden Empfehlungen ist neben dem Stand der Forschung eine aktuelle Beschreibung der Lehrer_innenbildung in Deutschland. Die Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat uns dankenswerterweise die Möglichkeit eröffnet, an dieser Stelle mit dem vorliegenden Text – nunmehr in einer zweiten, aktualisierten Fassung – einen Beitrag zu leisten.

Überblickstexte¹ zur Lehrer_innenbildung und damit zusammenhängenden Themen sind zahlreich und haben verschiedene Schwerpunkte. Der hier zu behandelnde Gegenstand ist vor diesem Hintergrund allerdings weder der drängende Lehrkräftebedarf², noch können wir in diesem Rahmen Ausführungen zur Wirkung der vorhandenen Strukturen und Praxen der Lehrer_innenbildung machen³. Auch Fragen der Tarifierung und Besoldung können keine Rolle spielen, wengleich eine belastbare Argumentation in einzelnen Bereichen auf Grundlage des Textes möglich wird und enge Verflechtungen zwischen Lehrer_innenbildung und Eingruppierung bzw. Laufbahnzuordnung bestehen. Eine umfassende Analyse der inhaltlichen Konzepte auf der Ebene der einzelnen Hochschule muss ebenfalls ausbleiben. Dies impliziert ebenfalls die Entwicklungen hin zu einer inklusionsorientierten Ausrichtung der Lehrer_innenbildung.

Das Hauptaugenmerk unserer Untersuchung liegt vielmehr auf der Darstellung der formalen, inhaltlichen und strukturellen Verfasstheit der Regelungen in den Bundesländern, wie sie sich insbesondere in Erlassen, Verordnungen und Gesetzen im Juli/August 2014 darstellen. Das Verständnis, Lehrer_innenbildung als Prozess einer phasenübergreifenden Professionalisierung zu begreifen, legt zudem nahe, das Studium⁴ (1. Phase der Lehrer_innenbildung), den Vorbereitungsdienst⁵ (2. Phase der Lehrer_innenbildung) und die Fort- und Weiterbildung (3. Phase der Lehrer_innenbildung) möglichst gemeinsam zu betrachten. Im ersten Schritt werden wir Grundlinien der Diskussion zur Entwicklung der Lehrer_innenbildung der vergangenen Jahrzehnte chronologisch nachzeichnen. Im Anschluss erfolgt eine Analyse des Status quo in ausgewählten Bereichen, für die auf bestehende und eigene Recherchen zurückgegriffen wird.

Abschließend: Wir gehen nicht davon aus, dass grundsätzlich zu wenig Wissen über sinnvolle (insbesondere strukturelle und formale) Reformziele vorhanden ist, mithin ein allgemeines Analyseproblem besteht, vielmehr soll unsere Arbeit der Vergewisserung dienen, wie weit die Veränderung der Lehrer_innenbildung vorangeschritten ist, also das Umsetzungsproblem gelöst wurde. Wir hoffen, die folgenden Seiten unterstützen weiterführende Diskussionen zur Entwicklung der Lehrer_innenbildung in Deutschland.

Maik Walm (Rostock) und Doris Wittek (Marburg)

September 2014

1 Zum Beispiel Walke 2007, Winter 2007, Oelkers 2009, Bellenberg 2009, Keuffer 2010, Bauer u. a. 2012, Bellenberg 2012, Stisser et al. 2012, Bosse 2012
 2 Wesentliche Dokumente zum Thema Lehrkräftebedarf: KMK 2009a, KMK 2013a, KMK 2013b, KMK 2014b; vgl. kritisch dazu: OECD 2007, Klemm 2009, GEW 2010, GEW 2011a
 3 Einführend und zugleich vertiefend zum Thema Wirkung: Terhart/Bennewitz/Rothland 2011
 4 Der „Monitor Lehrerbildung“ (www.monitor-lehrerbildung.de) stellt seit 2012 Informationen über das Lehramtsstudium in Deutschland zur Verfügung.
 5 Aus Gründen der Verbreitung wird „Vorbereitungsdienst“ durchgängig als Bezeichnung für die 2. Phase nach dem Studium verwendet und synonym für „Referendariat“ gebraucht.

3 Lehrer_innenbildung in Deutschland

// Ein ausgewählter Rückblick auf die vergangenen 40 Jahre. //

Georg Picht prangert 1964 in seinem Klassiker „Die deutsche Bildungskatastrophe“ an, dass die bildungspolitisch Verantwortlichen unfähig seien, genügend gut ausgebildete Lehrkräfte für die Absicherung des Unterrichts bereitzustellen, was zum Niedergang von Wirtschaft und Gesellschaft führe.⁶ Die auch dadurch intensiv angeregte öffentliche Diskussion mündet 1965 in der Einrichtung des Deutschen Bildungsrates, der aus Mitgliedern der Bildungsverwaltung und der Wissenschaft zusammengesetzt ist. Seine Bildungskommission verabschiedet am 13. Februar 1970 den „Strukturplan für das Bildungswesen“, der auch umfangreiche Empfehlungen zur Lehrer_innenbildung enthält.⁷ Einführend wird festgehalten: „Der Grund dieses Lehrermangels liegt nur zu einem Teil in der niedrigen Besoldung, der oft nicht richtigen Einschätzung des Lehrerberufs und den ungünstigen Bedingungen der Berufsausübung; er liegt vor allem in langen Studienzeiten, in Mängeln des Studienaufbaus, des Studienangebots und der Weiterbildung. (...) Der Lehrermangel kann nachhaltig nur behoben werden, wenn die Lehrerbildung tiefgreifend verändert wird.“⁸ Ausgehend von dieser Analyse bezieht die Bildungskommission die Position:

- Das Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers ist klar zu bestimmen. Zu ihren/seinen Aufgaben gehören demnach Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren.
- Alle Lehrämter umfassen integrativ Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Praktika und Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften⁹.
- Die Fachwissenschaft muss auf den Lehrer_innenberuf ausgerichtet sein. Fachdidaktik ist folglich beim Fach als Bindeglied zur Schule anzusiedeln.
- Schulpraktische Erfahrungen können durch Hospitationen, eigene Unterrichtsversuche und ausgehend von Fragen der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften strukturiert sein und sind insgesamt mit einer kritischen Reflexion zu verbinden.

- Lehrer_innenbildung umfasst die Ausbildung, die Einführung in den Beruf und die Weiterbildung.
- Das Studium und der Vorbereitungsdienst werden zur Ausbildungsphase zusammengefasst.
- Es wird eine Berufseinstiegsphase eingeführt.
- Weiterbildung ist ein notwendiger und natürlicher Teil der Lehrer_innenbildung.
- Die Lehrer_innenbildung ist nach Schulstufen und ggf. nach Schularten zu differenzieren.
- Lehrer_innenbildung muss für alle Lehrämter wissenschaftsbasiert an Hochschulen realisiert werden.
- An den Hochschulen sind gemeinsame Strukturen der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften zum Zweck der Kooperation in der Lehrer_innenbildung zu erproben.
- Die Verantwortung für die Organisation der Praktika soll durch ein gemeinsames Gremium aus Vertreter_innen der Hochschulen und der Schulen, das an den Hochschulen angesiedelt ist, wahrgenommen und durch eine entsprechende Arbeitsstelle durchgeführt werden.
- Die Berufseinführungsphase und die Weiterbildung sollen durch Einrichtungen für Schulpraxis an den Hochschulen realisiert und begleitet werden.¹⁰

Nur wenige Vorschläge werden in den Bundesländern in den folgenden Jahren aufgegriffen. Die Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universitäten vollzieht sich bundesweit mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo es noch heute Pädagogische Hochschulen gibt. Die „einphasige Lehrer_innenbildung“, d. h. die Verbindung von Studium und Vorbereitungsdienst zu einer Phase, geht über einen Modellversuch in Niedersachsen nicht hinaus. Sandfuchs (2004) erklärt dies mit dem engen Zusammenhang zwischen Lehrer_innenmangel und bildungspolitischer Öffentlichkeit. Lehrer_innenbildung gerät demnach in Zeiten des Überangebotes an Lehrkräften, wie etwa zwischen 1975 und 1995, aus dem Blick.¹¹

6 Vgl. Picht 1964, S. 16 ff.

7 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 13 f.

8 Ebd., S. 215 f.

9 Die Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften besetzen funktional eine ähnliche Systemstelle im Rahmen der Lehrer_innenbildung wie die heute sog. Bildungswissenschaften.

10 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217-252

11 Vgl. Sandfuchs 2004, S. 29

Die Ergebnisse von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) setzen Mitte der 1990er Jahre – vermittelt über die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Schulsystems und einem gleichzeitig erwarteten Mangel an Lehrkräften – die Qualität der Lehrer_innenbildung wieder auf die Tagesordnung der Bildungspolitik. Die Konferenz der Kultusminister_innen (KMK) bezieht 1995 zur „Studienstrukturreform der Lehrerausbildung“ ausgehend von der Analyse, dass das Studium zu lange dauern würde, Stellung. Ziel ist es, die Studiendauer zu verkürzen durch Empfehlungen zu studienbegleitenden und abschließenden Prüfungen, die Festlegung von inhaltlichen Standards und des maximalen Umfangs von Semesterwochenstunden je Semester.¹² Inhaltlich positioniert sich die KMK per Beschluss 1994 mit den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ und 1996 zur besonderen Bedeutung der „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“. Im ersten Beschluss vollzieht sich eine Veränderung der Sichtweise dahingehend, dass sonderpädagogische Förderung zum einen nicht mehr an eine Sonderbeschulung gebunden und zum zweiten Behinderung stärker in den Kontext sozialer Bedingtheit gerückt wird.¹³ Die KMK verweist im zweiten Beschluss auf die Notwendigkeit interkultureller Bildung und Erziehung für ein friedliches Zusammenleben in einer multikulturellen Welt. Zugleich markiert die Empfehlung Eckpunkte für eine Reform, die auf einen differenzierten und produktiven Umgang mit kulturell-sprachlicher Vielfalt durch Lehrkräfte zielt.¹⁴ In Hessen legt 1997, wie viele landesbezogene Kommissionen zur Lehrer_innenbildung in den 1990er Jahren auch, die „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ ihre Empfehlungen vor. Sie votiert u. a. für die stärkere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase und für die Einrichtung von Zentren für Bildungsforschung und Lehramtsausbildung.¹⁵ Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) meldet sich 1998 zu Wort und plädiert hauptsächlich für eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehrer_innenbildung, die Modularisierung des Studiums und die Einführung studienbegleitender Prüfungen, die Stärkung der Fachdidaktik in Forschung und Lehre und ein verpflichtendes Eignungspraktikum. Daneben spricht sie sich für die Einführung eines stark fachbezogenen Bachelors und eines fachdidaktisch-bildungswissenschaftlich orientierten Masters zur Erhöhung der Polyvalenz aus. Auch ein mögliches gemeinsames Grundstudium verschie-

der Lehrämter, die Stärkung des Berufsfeldbezuges und ein stärkeres Engagement der Hochschulen in der fachbezogenen Fort- und Weiterbildung für Lehrer_innen sollen realisiert werden.¹⁶ In ihrer Stellungnahme weist die GEW darauf hin, dass weder die internationale oder geschlechtsbezogene Dimension der Lehrer_innenbildung beachtet noch die vorhandenen Probleme der Mobilität aufgegriffen werden. Auch die Rückwirkungen neuer Studienabschlüsse auf die zukünftige Bezahlung von Lehrkräften bleiben neben einer ernsthaften inhaltlichen Studienreform und der Stärkung der Hochschuldidaktik unangetastet. Die GEW begrüßt allerdings grundsätzlich, dass die HRK Position bezogen hat und sich dabei u. a. für eine Stärkung der Praxiserfahrung, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft ausspricht. Auch die Empfehlungen, stärker auf die Durchlässigkeit zwischen Lehramts- und Fachstudiengängen zu achten, gemeinsame, lehramtsübergreifende Studienbereiche zu konzipieren und einheitliche Regelstudienzeiten festzulegen, finden Zustimmung.¹⁷

Im gleichen Jahr setzt die KMK die „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ ein. Unter dem Vorsitz von Ewald Terhart sollen Expert_innen aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung „ausgehend von einer aktuellen Problembeschreibung Optionen für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung entwerfen und bewerten. Einbezogen werden sollen dabei alle Phasen, Institutionen und Prozesse der Lehrerbildung“.¹⁸ 1999, 30 Jahre, nachdem der Deutsche Bildungsrat Entwicklungsperspektiven für die bundesweite Lehrer_innenbildung vorgelegt hat, übergibt die sogenannte Terhart-Kommission ihren Bericht. In ihrer Analyse der Situation verweist sie kritisch sowohl auf das zusammenhangslose Nebeneinander der verschiedenen Bestandteile des Lehramtsstudiums als auch der Phasen der Lehrer_innenbildung, fehlende curriculare Standards und einen in allen Teilen gering ausgeprägten Berufsfeldbezug. In der Phase des Vorbereitungsdienstes gäbe es problematische Abhängigkeiten der Referendar_innen von zumeist nicht passend qualifiziertem Ausbildungspersonal. Die Berufseingangsphase sowie die Fort- und Weiterbildung würden zudem ungenügend beachtet.¹⁹

12 Vgl. KMK 1995

13 Vgl. KMK 1994. 1996 bis 2000 werden darauf aufbauend Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten durch die KMK verabschiedet.

14 Vgl. KMK 1996. 2007 und 2013 wird das Thema im Kontext verstärkter Diskussionen über Integration erneut aufgenommen (vgl. KMK 2007b und KMK 2013c). Zum Stand der Lehrer_innenbildung bezogen auf Sprachenvielfalt: Baumann/Becker-Mrotzek 2014

15 Vgl. Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, S. 136 ff.

16 Vgl. HRK 1998, kritisch dazu GEW 1998

17 Vgl. GEW 1998, S. 3 ff.

18 Terhart 2000, S. 8

19 Vgl. Terhart 2000, S. 27 ff.

Als Reaktion darauf empfiehlt sie der KMK und den Bundesländern vor allem,

a) bezogen auf alle Phasen

- die Lehrer_innenbildung an einem Leitbild zu orientieren, nach dem Lehrer_innen Expert_innen für das Lehren und Lernen sind und notwendig Kompetenzen in den Bereichen „Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“²⁰ müssen;
- Lehrer_innenbildung als eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe²¹ zu begreifen, die nur durch eine phasenübergreifende Sichtweise, bei der jede Phase einen spezifischen Beitrag zur Professionalisierung leistet, hinreichend verstanden und damit unterstützt werden kann;
- eine vergleichende Evaluation der Lehrer_innenbildung in Deutschland durchzuführen;
- die Struktur der Lehrer_innenbildung aus Studium und Vorbereitungsdienst mit zwei Staatsexamina beizubehalten und das darin liegende Potenzial durch Veränderungen von Institutionen, Inhalten und Prozessen zu realisieren;

b) bezogen auf das Studium (1. Phase)

- das Studienkonzept beizubehalten, bei dem Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und schulpraktische Elemente parallel und von Beginn an studiert werden, allerdings insgesamt Standards zu entwickeln, den Berufsfeldbezug zu steigern und die Vernetzung der Studienfelder zu erhöhen;
- die Fachdidaktik in Forschung und Lehre zu stärken;
- Zentren für Lehrer_innenbildung und Schulforschung zu erproben und einzurichten, die inneruniversitär als Querstruktur und phasenübergreifend Vernetzung und Abstimmung befördern;²²
- über ein vollständiges oder teilweise gemeinsames Grundstudium aller Lehrämter in Fach- und Erziehungswissenschaften nachzudenken und die Entscheidung für spezielle Schulformen oder -stufen möglichst wenig durch die Struktur des Studiums nahezulegen;²³
- den erziehungswissenschaftlichen Anteil in Ländern mit im Bundesvergleich niedrigem Umfang zu erhöhen;²⁴
- durch befristeten Personalaustausch und wechselseitige inhaltliche Angebote sowie die gemeinsame Konzeption und Betreuung von Praktika im Studium die Kooperation zwischen 1. und 2. Phase zu vertiefen;²⁵

c) bezogen auf den Vorbereitungsdienst (2. Phase)

- das Personal der zweiten Phase vor Aufnahme der Tätigkeit zu qualifizieren und gezielt auszusuchen;
- neben der Examensnote individuelle Kompetenzbeschreibungen zu vergeben;
- die inhaltliche Abstimmung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst zu verbessern;
- den Vorbereitungsdienst stärker auf das eigenverantwortliche, berufsbezogene Lernen Erwachsener zu orientieren;²⁶

d) bezogen auf die Fort- und Weiterbildung (3. Phase)

- die ersten Berufsjahre als wichtige Berufseingangsphase zu verstehen und demzufolge spezifische Angebote zum Austausch und zur Fortbildung bereitzustellen sowie die schrittweise Übernahme von Verantwortung zu ermöglichen;
- die Lehrer_innenfort- und -weiterbildung so zu gestalten, dass die Effekte für die Personal- und Schulentwicklung steigen, Lehrkräfte stärker zur Teilnahme motiviert und verpflichtet werden und die Ebene des Unterrichts erreicht wird;
- die Lehrer_innenfort- und -weiterbildung grundsätzlich zu professionalisieren und damit kontinuierlich zu planen und zu evaluieren;
- Schulen, landesbezogene Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung und mehr als bisher Universitäten als Träger und Anbieter zu betrachten und systematisch zu entwickeln.²⁷

Die Positionen der Kommission werden breit diskutiert und regen zu verschiedenen Stellungnahmen und Aktivitäten an.²⁸ Die GEW begrüßt in einer ersten Verlautbarung 1999 die grundsätzlich eröffnete Debatte und die phasenübergreifend eingenommene Perspektive sowie die Fokussierung auf das Lernen und die dazugehörige Professionalität. Auch die Empfehlungen etwa zur stärkeren Verbindung der Studienelemente und der Ausbildungsphasen, die Stärkung der Fachdidaktik, die Einrichtung von Lehrer_innenbildungszentren und die Qualifizierung des Personals der zweiten Phase sowie die besondere Beachtung der Berufseingangsphase und der Fort- und Weiterbildung finden grundsätzlich Zustimmung. Die GEW wiederholt allerdings, ähnlich wie in der Rückmeldung zu den Positionen der HRK, die Kritik, dass der materielle Rückbau bzw. die Unterausstattung der Hochschulen und

20 Terhart 2000, S. 14

21 Zum Konzept der phasenübergreifenden Professionalisierung: „Es spricht vieles dafür, die Vermittlung der berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen als Schwerpunkt der ersten Phase vorzusehen. Die in einem engeren Sinn berufsbezogene Ausbildung bis zum Niveau, das selbstständiges professionelles Arbeiten garantiert, ist Gegenstand der zweiten Phase. Der dritten Phase sind dann Maßnahmen zugeordnet, die zur Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung der beruflichen Kompetenz bzw. in einem breiteren Sinne zur Förderung und Begleitung selbstständigen beruflichen Lernens führen.“ (Ebd., S. 60)

22 Vgl. Terhart 2000, S. 14-21

23 Vgl. ebd., S. 96f.

24 Vgl. ebd., S. 104

25 Vgl. ebd., S. 119

26 Vgl. ebd., S. 17-21

27 Vgl. ebd., S. 128-139

28 Hamburg setzt bereits 1999 eine eigene Kommission zur Lehrer_innenbildung ein, die 2001 ihren Bericht vorlegt. Vgl. Keuffer/Oelkers 2001

die Erkenntnisse der Gender-Forschung unzureichend thematisiert werden. Auch der Erhalt der Zweiphasigkeit der Ausbildung, die Betonung des eigenverantwortlichen Unterrichts und die unkommentierten Tendenzen der Privatisierung im Fort- und Weiterbildungsbereich werden problematisiert. Abschließend wird das stückhafte Aufzählen von verschiedentlich sinnvollen Einzelmaßnahmen sowie das Umgehen von finanziellen, institutionellen und konzeptionellen Grundfragen bemängelt.²⁹

Neben dem Bericht der Terhart-Kommission kennzeichnen das Jahr 1999 zwei Entscheidungen der KMK. Sie fasst den Beschluss „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ und beendet damit vorerst die Diskussionen über die Anerkennung von Studiengängen und Vorbereitungsdiensten in anderen Bundesländern.³⁰ Zugleich löst die KMK eine folgenreiche Entwicklung für das Hochschulsystem aus, indem sie die sogenannte Bologna-Erklärung unterschreibt. Die bildungspolitisch Verantwortlichen der europäischen Staaten verabreden darin insbesondere, ihre Studienprogramme auf ein zweistufiges System aus einem dreijährigen Grundstudium und einem darauf aufbauenden Master bzw. eine Promotion umzustellen und Mobilitätshürden für Studierende abzubauen, um einen leistungsfähigen europäischen Hochschulraum zu schaffen.³¹ Daraufhin avanciert die Hochschulentwicklung zu einem Thema der Europäischen Union.³² In Deutschland realisiert die KMK im Jahr 2000 zusammen mit Gewerkschaften und Verbänden einen Schritt zu mehr Gemeinsamkeit, indem sie die Erklärung „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ verabschiedet, die inhaltlich nah an den Positionen der sogenannten Terhart-Kommission zum Leitbild für die Lehrer_innenbildung argumentiert.³³ Im Juli 2001 schließt sich die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) im Wesentlichen dieser Perspektive an.³⁴ Einen Monat früher, im Juni 2001, verabschiedet der Hauptvorstand der GEW den Beschluss „Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung“. Er setzt sich mit den Konsequenzen

der Bologna-Erklärung auseinander und vertieft die Positionen der Terhart-Kommission. Die GEW fordert u. a., die Lehrer_innenbildung an Kompetenzen auszurichten und in kooperativ entwickelten Curricula modular und phasenübergreifend zu konzipieren, den Umgang mit der Heterogenität von Schüler_innen in den Mittelpunkt zu stellen und eine Studiendauer von mindestens acht Semestern unabhängig vom Lehramt einzuführen. Die Fachdidaktik soll ausgebaut werden und die schulpraktischen Elemente sind stärker ins Studium zu integrieren. Weiterhin sollen Zentren für Lehrer_innenausbildung gegründet werden, die neben inneruniversitären Aufgaben für eine Verbindung zur Berufseinmündungsphase sorgen, die den bisherigen Vorbereitungsdienst ersetzen soll.³⁵ Auch der Wissenschaftsrat bezieht im Oktober 2001 Position. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse, der Bologna-Erklärung und der Zyklen auf dem Lehrer_innenarbeitsmarkt votiert er u. a. dafür, konsekutive Bachelor-/Master-Modelle einzuführen, einen Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer an den Hochschulen zur Verortung der Lehrer_innenbildung zu etablieren sowie Fachhochschulen zukünftig stärker an der Ausbildung von insbesondere Grund- und Hauptschullehrer_innen zu beteiligen. Der Vorbereitungsdienst soll verkürzt und die Durchlässigkeit zwischen den Lehrämtern durch einen Ausbau der Fort- und Weiterbildung befördert werden. Nachdrücklich empfiehlt er auch den Ausbau der empirischen Bildungsforschung zur Unterstützung der Reform der Lehrer_innenbildung.³⁶

Die Diskussion zur Lehrer_innenbildung bestimmt in den folgenden Jahren eine Frage: Wie kann die Bologna-Erklärung³⁷ umgesetzt und damit zusammenhängend die Anerkennung des Lehramtsstudiums bzw. des Vorbereitungsdienstes zwischen den Bundesländern als Bedingung für den Zugang zum Vorbereitungsdienst bzw. zum Schuldienst sichergestellt werden? 2002 beschließt die KMK ein Papier³⁸, auf dessen Basis das neue Studiensystem in der Lehrer_innenbildung erprobt wird.³⁹ 2003 verabschiedet sie dazu „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9

29 Vgl. GEW 1999

30 Darin heißt es: „Die Ersten Staatsprüfungen für die Lehramter sowie die Zweiten Staatsprüfungen (Lehramtsbefähigungen) werden im Rahmen der durch die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zur ‚Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung‘ vom 12. Mai 1995 definierten und durch die Rahmenvereinbarungen vom 6. Mai 1994, 12. Mai 1995 und 28. Februar 1997 konkretisierten Lehramtstypen anerkannt. Die Anerkennung bezieht sich auf die Zulassung zum Vorbereitungsdienst in Ausbildungsgängen des gleichen Lehramtstyps sowie auf die laufbahngerechte Einstellung für Lehramter des gleichen Lehramtstyps.“ (KMK 2009b/1999, S. 2) In der Anlage werden die jeweils den Lehramtstypen zuzuordnenden landesspezifischen Lehramter vermerkt, die Grundsätze der Anerkennung festgehalten und die speziellen Regelungen für Lehrkräfte der ehemaligen DDR angefügt (vgl. KMK 2009b/1999). In den Rahmenvereinbarungen zu den sechs Lehramtstypen der KMK sind u. a. Eckpunkte zur Struktur der Lehrerausbildung, zu den Studienbestandteilen und deren Mindestumfängen und zu den Prüfungen aufgeführt. Außerdem wird die Rolle der Berufseingangsphase und der Fortbildung betont (vgl. KMK 2007b/1995; KMK 2009c/1994; KMK 2009d/1997; KMK 2009e/1997; KMK 2009f/1997; KMK 2009g/1997).

31 Vgl. BMBF 1999, S. 3 f.

32 Der europäische Aspekt kann in diesem Rahmen nicht weiter vertieft werden. Allerdings liefert Mathias Lomb eine hervorragende Übersicht über die weitere Diskussion auf europäischer Ebene (vgl. Lomb 2009, S. 31 ff.). Vgl. dazu auch Keller 2009, S. 5 f.

33 Vgl. KMK 2000

34 Vgl. BDA 2001

35 Vgl. GEW 2001

36 Vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 74-79

37 Vgl. hierzu ebenfalls der Beitrag von Keller 2009, S. 5 ff.

38 Vgl. KMK 2002

39 Vgl. zur Übersicht über die Modellprojekte: Bellenberg/Thierack 2003

Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Darin heißt es, dass im Sinne der internationalen Anschlussfähigkeit ein Bachelor-/Master-Studium 300 Leistungspunkte umfasst. Die Lehrer_innenbildung wird nicht gesondert behandelt und fällt somit ebenfalls unter diese Regelung.⁴⁰ Damit scheint die unterschiedliche Dauer der verschiedenen Lehramtsstudiengänge beseitigt. Die BDA schlägt im gleichen Jahr neben anderen Punkten einen Master of Education für die Lehrer_innenbildung, die Feststellung der Eignung zu Studienbeginn und beim Übergang zum Master sowie die Ersetzung des Vorbereitungsdienstes durch ein Trainee-Programm vor.⁴¹ 2005 beschließt die KMK „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Darin hält die KMK fest, dass dafür folgende Voraussetzungen erfüllt sein müssen: „1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen). 1.2 Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums. 1.3 Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile). 1.4 Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.“⁴² Damit wird einerseits ein bestimmtes grundständiges Studienmodell präferiert und andererseits die unterschiedliche Studiendauer der Lehramter trotz entgegengesetzter Beschlüsse zu Bachelor-/Master-Studiengängen im Allgemeinen zementiert. Die HRK gibt im Jahr 2006 Empfehlungen zur Lehrer_innenbildung in den Hochschulen ab, die auch einen Vorschlag zur „Lösung“ des angesprochenen Kompatibilitätsproblems enthalten. Sie spricht sich grundsätzlich für ein Master-Studium mit 300 Leistungspunkten aus, die auch durch eine Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes erreicht werden können. Daneben votiert sie für eine möglichst weitgehende Polyvalenz des Bachelors und ein gemeinsames „Grundstudium“ aller Lehramter, die sich im Master differenzieren. Die grundlegende Orientierung an Kompetenzen und Standards, die seitens der Hochschulen in Kerncurricula zu

überführen sind, sowie die Beteiligung von Fachhochschulen an der Lehrer_innenbildung und eine begleitete Berufseingangsphase werden als weitere Reformziele benannt. Mit Blick auf die Ressourcen weist die HRK auf die Notwendigkeit einer forschungsfähigen Ausstattung in allen lehramtsspezifischen Disziplinen hin. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sieht sie die Hochschulen in der Verantwortung. Innerhalb der Hochschulen sind Zentren für Lehrer_innenbildung zu gründen, die sich als Akteure um die Erstausbildung und die Kooperation mit der 2. und 3. Phase kümmern sollen.⁴³ Die KMK greift 2007 den Vorschlag der HRK bezüglich der unterschiedlichen Leistungspunkte in den Fach- und Lehramtsstudiengängen auf, indem sie sich darauf verständigt, Studiengänge mit weniger als 300 Leistungspunkten in den Lehramtern für Grundschule, Sonderpädagogik und Sekundarstufe I in alleiniger oder in einer mit der Grundschule verbundenen Form anzuerkennen. Außerdem soll die Möglichkeit eröffnet werden, Teile des Vorbereitungsdienstes auf den Master anzurechnen.⁴⁴ Die GEW kritisiert die Beschlusslage 2007 u. a. für das darin erneut offenbar gewordene Festhalten am unterschiedlichen Umgang mit verschiedenen Lehramtern.⁴⁵ Die HRK demgegenüber unterstützt die Position der KMK, indem sie 2008 eine gleichlautende Empfehlung in ihren Gremien mit der Begründung beschließt, mit diesem Modell die Verzahnung der 1. und 2. Phase der Lehrer_innenbildung zu stärken.⁴⁶ 2009 (für den Lehramtstyp 5 bereits 2007), zehn Jahre nach dem ersten gemeinsamen Beschluss zur gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse der 1. und 2. Phase der Lehrer_innenbildung, aktualisiert die KMK ihre Rahmenvereinbarungen zu den einzelnen Lehramtstypen. Die Bologna-Reform der Lehramtsstudiengänge hat damit einen wesentlichen Stand der formalen Verbindlichkeit erreicht.⁴⁷

Neben der Struktur der Lehrer_innenbildung spielen in diesen Jahren auch deren Inhalte eine wesentliche Rolle. Die von der sogenannten Terhart-Kommission empfohlene Orientierung an Kompetenzen, die ebenfalls durch die Bologna-Reform nahegelegt wird, führt 2004 (Standards für Bildungswissenschaften)⁴⁸ und 2008 (Standards für Fachwissenschaften und Fachdidaktik)⁴⁹ zur Verabschie-

40 Vgl. KMK 2003

41 BDA 2003, S. 20

42 KMK 2005, S. 2 f.

43 Vgl. HRK 2006

44 Vgl. KMK 2007a, S. 2

45 Vgl. GEW 2007, S. 2

46 Vgl. KMK/HRK 2008, S. 1

47 Vgl. KMK 2007b/1995; KMK 2009c/1994; KMK 2009d/1997; KMK 2009e/1997; KMK 2009f/1997; KMK 2009g/1997

48 KMK 2004a; darin werden ausgehend vom 2000 beschlossenen Leitbild elf curriculare Schwerpunkte und vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) benannt. Die Bereiche gliedern sich dann noch einmal in elf Kompetenzen und jeweils dazu formulierte Standards für die praktischen und theoretischen Ausbildungsabschnitte auf.

49 Vgl. KMK 2010a, S. 1 f.; die Standards sind grundsätzlich in das fachspezifische Kompetenzprofil und die Studieninhalte gegliedert. Im Beschluss der KMK finden sich zudem Zielbeschreibungen für den Vorbereitungsdienst. Demnach sollen angehende Lehrkräfte „fachliches Lernen planen und gestalten, Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen, Nachhaltigkeit von Lernen fördern, fachspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen“ (KMK 2010a, S. 4).

50 2002 legt Terhart vorbereitend im Auftrag der KMK eine Expertise vor (vgl. Terhart 2002). In einem nächsten Schritt wird in einer Arbeitsgruppe die Standardisierung der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken vorbereitet (vgl. KMK 2004b). Kritisch weist Terhart auf die Komplexität solcher Standards und das letztlich politisch erzeugte Ergebnis im Falle der Bildungswissenschaften hin (vgl. Terhart 2005, S. 276 f.); vgl. kritisch zur Qualität der Standards: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2004.

derung von Standards für das Lehramtsstudium durch die KMK.⁵⁰ Ziel ist, einen inhaltlichen Rahmen als Grundlage für die gegenseitige Anerkennung in den Bundesländern, die Evaluation und Akkreditierung und für ein anschlussfähiges (Weiter-)Lernen im Beruf zu schaffen. Damit liegen 2008 inhaltliche Standards für die zu erreichenden Kompetenzen im Lehramt für Grundschule, für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II und für das Lehramt Sonderpädagogik vor.

Die BDA und der Bundesverband der deutschen Industrie (BDI) sprechen sich 2008 u. a. für Standards und deren Überprüfung, einen stärkeren Bezug auf die Schüler_innen und das Berufsfeld, einen Bachelor und Master of Education, die Förderung der Exzellenz in der Bildungsforschung und eine Exzellenzinitiative in der Lehrer_innenbildung aus.⁵¹ Die GEW fasst 2009 auf ihrem Gewerkschaftstag einen Beschluss zum Lehramtsstudium, in dem es u. a. heißt: „Die GEW fordert eine gleichermaßen hochwertige und einheitlich lange Ausbildung für alle Lehrer_innen – unabhängig von Schulform und Schulstufe. Das lehrer_innenbildende Studium muss an den Kompetenzen ausgerichtet werden, die Lehrer_innen für den Arbeitsplatz Schule von heute und morgen brauchen.“⁵² Gleichzeitig favorisiert sie die Einrichtung von Zentren für Lehrer_innenbildung, den Ausbau der Bildungsforschung, die stärkere Hinwendung der Hochschulen zur Fort- und Weiterbildung und ein durchlässiges Studium bis zum Master für alle Lehrämter.⁵³

Ebenfalls 2009 veröffentlicht die GEW Ergebnisse der selbst initiierten Online-Befragung von Lehrer_innen, die mit dem Fragebogen der TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey) der OECD durchgeführt wurde.⁵⁴ Die Mehrzahl der Lehrkräfte gibt im Rahmen dessen an, dass sie an Fort- und Weiterbildung, insbesondere zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Heterogenität, interessiert sei.⁵⁵ Zum Ende des Jahres 2008 hat die Bundesregierung bereits die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert.⁵⁶ Damit stellt sich unausweichlich die Frage, wie eine Lehrer_innenbildung aussehen muss, die einen Beitrag zur Inklusion in der Schule leistet. Die KMK beschreibt daraufhin einen allgemeinen Rahmen und

vermerkt in einem entsprechenden Beschluss im Jahr 2011, dass die „Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“.⁵⁷

2012 genießt die Lehrer_innenbildung besondere Aufmerksamkeit. Zum einen verspricht die KMK, Anstrengungen zu unternehmen, um die Mobilität von angehenden und bereits tätigen Lehrkräften zwischen den Bundesländern zu erleichtern.⁵⁸ Daneben wollen gleich zwei Initiativen finanzielle Anreize für die Weiterentwicklung der Lehrer_innenbildung setzen. Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz arbeitet an einem Programm zwischen Bund und Ländern zur Verbesserung der Lehrer_innenbildung.⁵⁹ Hinzu kommt ein Antrag der Koalition aus CDU und FDP im Bundestag, der auf eine wettbewerbsorientierte Exzellenzinitiative für vorerst fünf Jahre zielt.⁶⁰ Der Prozess der Standardisierung der Lehrer_innenbildung wird 2012 dahingehend abgeschlossen, dass durch die KMK auch Standards für den Vorbereitungsdienst verabschiedet werden.⁶¹ Die folgenden Jahre 2013 und 2014 lassen sich als eine neue Phase der Reformbemühungen der KMK bzw. des Bundes betrachten. Das Thema Inklusion wird 2013 in den Rahmenvereinbarungen aller Lehrämter verankert. Durchgängig wird jeweils in Abschnitt 2.2. eingefügt: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.“⁶² Im Juni 2013 veranstalten die KMK, das BMBF und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) eine „Nationale Konferenz zur inklusiven Bildung“ und lassen dafür Expertisen zur inklusionsorientierten Professionalisierung von Fachkräften erstellen.⁶³ Ein Jahr später werden die im Zuge des Inklusionsgebotes überarbeiteten Standards für die Bildungswissenschaften⁶⁴ und die Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken⁶⁵ von der KMK beschlossen.⁶⁶ Ein weiterer Beschluss betrifft die Eignungsabklärung im Lehramtsstudium, der insbesondere auf die Unterstützung der Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung zielt.⁶⁷ Die beständigen Themen der bundesweiten Anerkennung von Abschlüssen und der Mobilität von angehenden und tätigen Lehrkräften werden

51 Vgl. BDA/BDI 2008

52 GEW 2009a, S. 59

53 Vgl. GEW 2009, S. 59 f.

54 Die KMK hatte eine Teilnahme für Deutschland 2005 abgelehnt.

55 Vgl. GEW 2009b

56 Vgl. Deutsche Bundesregierung 2008

57 KMK 2011b, S. 20

58 KMK 2012d

59 Vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2012; vgl. KMK (2012c)

60 Vgl. KMK 2012e

61 Vgl. KMK 2012e

62 KMK 2013d, S. 2; KMK 2013e, S. 2; KMK 2013f, S. 2; KMK 2013g, S. 2; KMK 2013h, S. 2; KMK 2013i, S. 2

63 Vgl. <http://bit.ly/1yBwgk> (letzter Zugriff: 14.08.2014) und Döbert/Weishaupt 2013

64 Vgl. KMK 2014d/2004

65 Vgl. KMK 2014c/2008

66 Zum Prozess der inklusionsorientierten Umgestaltung der KMK-Vereinbarungen zur Lehrer_innenbildung vgl. Pabst 2014

67 Vgl. KMK 2013j

ebenfalls im Rahmen zweier Vereinbarungen behandelt.⁶⁸ Außer der KMK beteiligt sich auch die HRK an der Diskussion um die Lehrer_innenbildung. Im Mai 2013 gibt sie Empfehlungen heraus, in denen sie sich u. a. für eine inklusionsorientierte Gestaltung der Lehrer_innenbildung, der Orientierung weg von gleichberechtigten „Zwei-Fach-Lehrer_innen“, der Förderung von fachdidaktischer Forschung und insgesamt einer stärkeren Internationalisierung des Studiums einsetzt. Darüber hinaus sieht die HRK eine Aufgabe der Hochschulen in der Fort- und Weiterbildung, weist aber zugleich auf die Notwendigkeit der gesonderten Finanzausstattung hin.⁶⁹ Die GEW beschließt einen Monat später auf ihrem Gewerkschaftstag einen Antrag zur Genderkompetenz in der Lehrer_innenbildung, einen weiteren zum inklusiven Schulsystem und den „Aktionsplan Lehrerbildung“.⁷⁰ Letztere enthalten umfangreiche inhaltliche und strukturelle Forderungen für die phasenübergreifende Reform der Lehrer_innenbildung. Besondere Bedeutung wird der (selbst-)reflexiven, als berufsbiographischer Prozess verstandenen Professionalisierung zugemessen sowie der subjektorientierten Bereitstellung und der Gestaltung entsprechender Bildungs- und Arbeitsbedingungen. Die inklusionsorientierte Reform der Lehrer_innenbildung stellt in diesem Kontext die herausgehobene inhaltliche Zielrichtung dar.

Die bisher beschriebenen Diskussionen und Beschlüsse zu einzelnen Themen erhalten im April 2013 einen gemeinsamen strukturellen Rahmen. Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern beschließt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“⁷¹. Programmatisch wird das beständige Spannungsverhältnis in der KMK, zwischen der Verbindlichkeit inhaltlicher Reformabsprachen einerseits und der gegenseitigen Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse andererseits, aufgegriffen. Bund und Länder vereinbaren ein auf zehn Jahre angelegtes Reformprogramm für die Lehrer_innenbildung, das die in den vergangenen 40 Jahren beständig, insbesondere für das Studium benannten Reformbedarfe aufnimmt. „Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ will einen wettbewerblichen, breit wirkenden und kapazitätsneutralen Impuls geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll.“⁷² Diese Zielstellung fördert der Bund bis 2023 mit insgesamt 500 Millionen €. ⁷³ Bedingung ist, dass „die Vergleichbarkeit von lehramtsbe-

zogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst und damit die verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbindlich und nachhaltig gewährleistet werden.“⁷⁴ Programmatisch können Projekte u. a. in folgenden Bereichen gefördert werden, die

- „a) die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen,
- b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen,
- c) das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,
- d) eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht,
- e) schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren,
- f) eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren,
- g) effizientere Strukturen der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass sie als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirken,
- h) die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufs-feldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken,
- i) Maßnahmen der berufsbiographischen Förderung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und der mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Beauftragten sowie von Lehrkräften im Schuldienst entwickeln,
- j) den Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung verbessern,
- k) auch die Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern,
- l) Maßnahmen zur Förderung von Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss („Quereinsteiger“) entwickeln,

68 Vgl. KMK 2013k/1999 und KMK 2013l

69 Vgl. HRK 2013

70 Vgl. GEW 2013a, GEW 2013b, GEW 2013c

71 Vgl. GWK 2013

72 Bei der Anhörung von Expert_innen 2012 im Bundestag führt Andreas Keller für die GEW aus: „An Stelle einer ‚Exzellenzinitiative Lehrerbildung‘ brauchen wir eine Verbesserung der Qualität der Lehre und Studienbedingungen in der Fläche, insbesondere durch eine spürbare Verbesserung des Betreuungsverhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden.“ (Keller 2012, S. 9 f.)

73 Vgl. BMBF 2014

74 Ebd.

- m) die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse gem. § 2 Absatz 2 dieser Vereinbarung auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen,
- n) Verfahren zur gezielten Gewinnung geeigneter Studierender und deren kontinuierlicher Begleitung/Beratung entwickeln und
- o) neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung entwickeln (z. B. Verzahnung von Elementar- und Primärpädagogik oder grenzübergreifende Kooperationen).⁷⁵

In der dazugehörigen Förderbekanntmachung, veröffentlicht im Juli 2014, erfolgt allerdings eine inhaltliche Verschiebung. Stand bisher ausgehend vom Beschluss der GWK zentral die Organisationsentwicklung der einzelnen Hochschule im Mittelpunkt, wird mit der Förderbekanntmachung das Ziel ausgegeben, dass die Lehrer_innenbildung insgesamt durch die forschungsbasierten und -orientierten „Modellprojekte“ ausgewiesener Forscher_innen zur Lehrer_innenbildung an den jeweiligen Hochschulen profitieren soll.⁷⁶ Es bleibt abzuwarten, inwieweit das Programm bundesweit wirksam werden kann.

Zusammenfassend⁷⁷ zeigen sich in den vergangenen 40 Jahren einige beständig verhandelte Grundfragen, die unterschiedlich diskutiert und durch zeitspezifische Einflüsse akzentuiert wurden. Dabei fällt auf, dass der Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung im Vergleich zum Studium vernachlässigt wurden und werden. In den Jahren zwischen 1970 und 1995 ist kaum eine Entwicklung festzustellen. Im Gegensatz dazu zeigen sich dann ab Mitte der 1990er Jahre im Zuge der Europäisierung der Hochschulen und der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche Reformbedarfe, die bis heute Veränderungsdruck erzeugen. Dabei wird grundsätzlich thematisiert, wie unter Einnahme einer phasenübergreifenden Perspektive das Verhältnis von Studium (Stichwort: Berufsfeldorientierung), Vorbereitungsdienst (Stichwort: einphasige Ausbildung) und Beruf (Stichwort: Berufseingangsphase und lebenslanges Lernen) inhaltlich, personell und strukturell bestimmt sein sollte. Besonders abgehoben wird dabei auf die Einrichtung von Zentren an Hochschulen, die sich mit Lehrer_innenbildung und Bildungsforschung beschäftigen sollen. In diesem Zusammenhang wird auch nach der Rolle der Hochschulen in der Fort- und Weiterbildung gefragt. Inhaltlich geht es in der Debatte um die Orientierung der Lehrer_innenbildung an

Leitbildern, Standards und Kompetenzen und deren phasenübergreifender Entwicklung und Implementierung. Richtungsweisende Impulse werden insgesamt vom Ausbau der einschlägigen Bildungsforschung an den Universitäten erwartet, insbesondere von der Stärkung der Fachdidaktik. Im Studium steht das Studienkonzept, d. h. der Umfang, die Art, die Abstimmung und der Studienzeitpunkt der verschiedenen nach Disziplinen getrennten Bestandteile des Lehramtsstudiums, insbesondere mit Blick auf die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, im Vordergrund. Damit verbunden wird über eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen reinen Fachstudiengängen und Lehramtsstudiengängen nachgedacht, wobei die Fragen nach der Eignung und Passung von Studienbewerber_innen und deren Auswahl verstärkt in den Blick geraten. Das Ziel, die Studienstrukturen europaweit anzugleichen, legt zudem eine Verständigung über die Modularisierung von Studiengängen, eine gleich lange Studiendauer, ein verändertes Prüfungssystem und den Abbau von Mobilitätshürden nahe. Die Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes und der Fort- und Weiterbildung fokussiert in der Diskussion auf eine besondere Beachtung der Berufseingangsphase und auf eine konzeptionelle und personelle Professionalisierung der beiden Phasen. Aktuell, und mit großer Wahrscheinlichkeit auch zukünftig, steht die inklusionsorientierte Reform der Lehrer_innenbildung im Vordergrund. Zudem wird sich in den kommenden Jahren beweisen, wie reform- und entwicklungsfähig die Lehrer_innenbildung auf der Ebene der Hochschulen, der Bundesländer und des Bundes angesichts der kapazitätsneutralen und forschungsorientierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden anhand ausgewählter Aspekte der Stand der Lehrer_innenbildung in Deutschland dokumentiert.

75 Vgl. BMBF 2014

76 Vgl. GWK 2013, S. 3 f.

77 Die Darstellung der Entwicklungen in den vergangenen etwa 40 Jahren bezog sich auf die bundesweite Diskussion und Situation. Gerade in einem föderalen Staat lässt sich dies aber nicht ohne Verweis auf die Debatten in einzelnen Bundesländern vollziehen. Abschließend erwähnen wir deshalb beispielhaft auch auf die Berichte der Expert_innenkommissionen in Nordrhein-Westfalen 2007 und Berlin 2012 (vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007; vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012). In den Bundesländern wurde und wird anhand solcher Beratungsstrukturen intensiv die landesbezogene Konkretisierung der in der KMK beschlossenen Positionen einerseits sowie die Entwicklung neuer Impulse zur bundesweiten Reform der Lehrer_innenbildung andererseits betrieben. Sie können insofern wichtige Momente im Diskurs darstellen.

4 Wo steht die Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014?

// Die Frage, wie Lehrer_innenbildung in Deutschland realisiert wird, lässt sich mit einer simplen Feststellung grundsätzlich beantworten: überall anders. //

Dabei zeigen sich trotz großer Differenzen auch Ähnlichkeiten, denen es nachzugehen lohnt. Eine entsprechende Analyse gestaltet sich nicht immer einfach, da die Bundesländer die lehramtsspezifischen Vorgaben unterschiedlich transparent machen bzw. den lehramtsbezogenen Studiengängen ein unterschiedlich starkes bildungspolitisches Gewicht geben. Nachvollziehen lässt sich dies schon daran, dass in den letzten Jahren in etwa der Hälfte der Bundesländer Lehrer_innenbildungsgesetze verabschiedet wurden (so in Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und dem Saarland). Demgegenüber sind in Baden-Württemberg⁷⁸, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein⁷⁹ die landesweiten Vorgaben für das Lehramtsstudium in jeweils spezifischen Erlassen und Verordnungen nachzulesen.

Einer phasenübergreifenden Analyse der Regelungen in den Bundesländern geht in den folgenden Kapiteln zunächst eine phasenspezifische Betrachtung voraus. Hier konzentrieren wir uns entsprechend der drei Phasen der Lehrer_innenbildung auf das Studium, den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung (vgl. Kapitel 3.1). Im zweiten Schritt werden phasenübergreifend Strukturen und Prinzipien der Kooperation und inhaltliche Schwerpunkte beschrieben. Zudem wird hier das Thema des Quer- und Seiteneinstiegs in den Schuldienst behandelt, der angesichts eines Mangels an Lehrkräften eine immer wichtigere Rolle in der Einstellungspolitik der Bundesländer spielt (vgl. Kapitel 3.2).

4.1 Phasenspezifische Betrachtung

4.1.1 Studium

Die erste Phase der Lehrer_innenbildung betrachten wir entlang von vier Fragekomplexen: Wie ist der Zugang zum Studium organisiert? Welches Angebot an studierbaren Lehramtsstudiengängen findet sich in den einzelnen Bundesländern? Welche Art des Abschlusses können die Studierenden erwerben und wie lang ist die Dauer des Studiums? Und schließlich werfen wir einen Blick auf die Studienstruktur in den Bundesländern, wie sie sich entsprechend in den praxisbezogenen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums offenbart.

4.1.1.1 Zugang zum Studium

Die Allgemeine Hochschulreife stellt in allen Bundesländern das grundlegende Kriterium für den Hochschulzugang dar. Ein darüber hinausgehender Vergleich der Zugangsmöglichkeiten zum Studium auf Landesebene ermöglicht allerdings kaum Aussagen über konkrete Verfahren an den einzelnen Hochschulstandorten. Festhalten lässt sich aber: neben der Allgemeinen Hochschulreife fordern viele Bundesländer die Erfüllung weiterer Kriterien für den Hochschulzugang. So ist in den Hochschulgesetzen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen eine Vielzahl an Kriterien neben der Hochschulreife vorgesehen. Die Kriterien umfassen neben fachspezifischen Leistungstests und Auswahlgesprächen auch berufspraktische Vorbildungen oder eine besondere fachspezifische Eignungsvoraussetzung. Dabei erweisen sich insbesondere fachspezifische Tests und Auswahlgespräche als die typischen zusätzlichen Kriterien für den Studienzugang (Baden-Württem-

78 In Baden-Württemberg erfolgte im Dezember 2013 die Festlegung von Eckpunkten für eine Reform der Lehrer_innenbildung in der Studienphase durch das Kabinett der Landesregierung. Im Kern sollen die Studiendauer für das Lehramt für Sonderpädagogik und für das neu zu schaffende Lehramt für die Sekundarstufe I auf zehn Semester verlängert, das Lehramtsstudium auf das Bachelor-Master-Konzept umgestellt und die Lehramter inklusiv orientiert gestaltet werden (<http://bit.ly/1oC0d5q>, letzter Zugriff: 03.09.2014).

79 Schleswig-Holstein hat am 10.07.2014 ein neues Lehrkräftebildungsgesetz (LehrBG) verabschiedet, das die Ausbildungsstruktur der Lehramter entsprechend der neuen Schulstruktur des Landes abbildet. Die Änderungen sind bisher aber noch nicht umgesetzt (vgl. <http://bit.ly/1kDoVGV>, S.134).

berg, Bayern, Bremen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Neben den Bundesländern, die auf Landesebene eine Vielzahl von Kriterien vorgeben, überlassen die anderen Bundesländer die Ausgestaltung des Zugangs zum Studium den Hochschulen vor Ort.⁸⁰

Neben der Perspektive, über Gespräche zu selektieren, wird auch auf die Reflexion und Selbsteinschätzung von Studieninteressierten gezielt. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen setzen verpflichtend das Beratungsportal Career Counseling for Teachers (CCT) ein. Die Universitäten Hamburg, Lüneburg und Rostock machen die Nutzung ebenfalls zur Bewerbungsvoraussetzung. Studierende müssen den dortigen Fragebogen vor Studienbeginn durchlaufen und eine entsprechende Bescheinigung vorlegen.⁸¹ In Nordrhein-Westfalen wird CCT in Kombination mit dem seit WS 2011/2012 möglichst vor dem Studium zu absolvierenden Eignungspraktikum verwendet. Beides soll dem Zweck dienen, die Entscheidung für das Lehramtsstudium bewusster zu treffen.⁸² Bisher werden bundesweit zur Vermeidung vom intensiven Ressourceneinsatz, den beispielsweise Auswahlgespräche erfordern, vor allem internetbasierte Verfahren präferiert.⁸³

4.1.1.2 Angebot an studierbaren Lehramtsstudiengängen

Für das Angebot an studierbaren Lehramtsstudiengängen ist grundsätzlich festzuhalten, dass (fast) alle Bundesländer sowohl Studiengänge für das Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4: Gym), für das Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 5: Beruf) als auch für das Lehramt für Sonderpädagogik (Lehramtstyp 6: Soped) anbieten. Berlin, das Saarland und Brandenburg sind hier auszunehmen, da sie den Lehramtstyp 6 und zusätzlich Brandenburg den Lehramtstyp 5 nicht anbieten⁸⁴. Zudem ermöglichen bis auf die Bundesländer Brandenburg, Bremen und Hamburg alle Bundesländer ein Studium der Lehramter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3: Sek I). Der wesentliche Unterschied im Angebot der studierbaren Lehramtsstudiengänge besteht also darin, dass es Bundesländer gibt, die das Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe gesondert anbieten (Lehramtstyp 1: Primar) oder dieses mit Lehramtern der

Sekundarstufe I zusammenfassen (Lehramtstyp 2: Primar/Sek I).

Davon ausgehend lassen sich zwei Gruppen von Bundesländern unterscheiden, deren Differenzen sich vor allem auf das Angebot im allgemein bildenden Bereich beziehen. Das Lehramt für Grundschulen wird dabei ausgehend vom Grundgedanken, nach dem die Lehramter für die Sekundarstufe I konzipiert sind (ein Lehramt oder mehrere für mehrere parallele Schularten), als Schulart oder Schulstufe aufgefasst, da es keine Alternative für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen des entsprechenden Alters gibt. Die Bildung der Gruppen erfolgt deshalb anhand der Ausgestaltung der Lehrer_innenbildung im Bereich der Sekundarstufe I.

Gruppe 1 „Schulartbezogenes Lehramtsstudium“

Kennzeichnend ist hier, dass Lehramter nach Schularten ausgebildet werden, insofern mehrere Studiengänge für die Sekundarstufe vorhanden sind. Die Mehrheit der Bundesländer gehört zu dieser Gruppe. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen gibt es ein Angebot der Lehramtstypen 1, 3, 4, 5 und 6. Hier wird demnach ein Lehramt für die Grundschule bzw. Primarstufe getrennt von einem Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I studiert. Berlin⁸⁵ bietet ebenfalls den Lehramtstyp 1 an, allerdings zusätzlich lediglich das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien sowie das Lehramt an beruflichen Schulen. Innerhalb des Lehramts an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien ist es möglich, einen Studienschwerpunkt mit sonderpädagogischen Fachrichtungen zu studieren. Auch in Brandenburg⁸⁶ gibt es mittlerweile ein Lehramt für die Primarstufe, daneben auch das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemein bildende Fächer).

Gruppe 2 „Schulartbezogenes und Schulstufenbezogenes Lehramtsstudium“

Die Zuordnung zu dieser Gruppe erfolgt, wenn sowohl für Schularten (mindestens Lehramt für Berufliche Schulen) als auch für Schulstufen ausgebildet wird. Niedersachsen und das Saarland bieten ein Studium des Lehramtstyps 3

80 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

81 Nähere Informationen zu CCT sind unter <http://nrw.cct-germany.de/de/0/pages/Index/175> erhältlich. Alternativ kommt auch in wenigen Fällen ein weiteres Online-Tool zur verpflichtenden Anwendung: Fit für den Lehrerberuf (<http://bit.ly/1t03rDM>).

82 Nähere Informationen zum Eignungspraktikum unter <http://bit.ly/Vo08Lx> (letzter Zugriff: 14.08.2014)

83 Einen vertiefenden Überblick über die aktuelle Situation liefert die Zusammenstellung in Deutsche Telekomstiftung 2013.

84 In den Lehrer_innenbildungsgesetzen des Saarlandes und Brandenburgs sind die Studiengänge zwar grundsätzlich vorgesehen, die Universitäten dieser Bundesländer bieten diese aber derzeit nicht an.

85 Ab Wintersemester 2015/2016 ist nach den Regelungen des neuen Lehrkräftebildungsgesetzes ein Studienbeginn nur in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen möglich (vgl. <http://bit.ly/1rbfLo0>, letzter Zugriff: 14.08.2014).

86 Zum Wintersemester 2013/2014 wird das Bachelorstudium an der Universität Potsdam für die neu strukturierten Lehramter erstmalig angeboten. Das aufbauende Masterstudium beginnt im Wintersemester 2016/2017 (vgl. <http://bit.ly/VoHenr>, letzter Zugriff: 14.08.2014).

Tabelle 1: Angebot an studierbaren Lehramtsstudiengängen⁸⁷

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lehramtstyp 1	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x	x
Lehramtstyp 2						x			x			x				
Lehramtstyp 3	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 5	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 6	x	x			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
 Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium
 Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium
 Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter

an. Hier ist es somit möglich, sowohl ein Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (Sek I) als auch ein Lehramt der Sekundarstufe I in Kombination mit der Grundschule bzw. Primarstufe zu studieren (Primar/Sek I). In Hamburg gibt es hingegen kein Angebot des Lehramtstyps Sek I. Hier lassen sich lediglich die Lehramtstypen Primar/Sek I und Gym (d. h. Sek I/II) sowie die Lehrämter Beruf und Sopäd studieren. Bremen gehört ebenfalls zu dieser Gruppe. Dort können zwei allgemein bildende Lehrämter, eines für Grundschulen und ein gemeinsames für Gymnasien und Oberschulen, ein Lehramt für Sonderpädagogik und ein Master für die Berufsschule studiert werden.

4.1.1.3 Art des Abschlusses und Dauer des Studiums

In allen Bundesländern beträgt die Regelstudienzeit für alle Lehramtstypen mindestens sieben und maximal zehn Semester. Die Bundesländer, die für alle Lehramtstypen die gleiche Regelstudienzeit vorgeben, wählen ebenfalls die längsten Studienzeiten mit zehn Semestern. Bezüglich der gleich langen Studiendauer kommen diese Bundesländer damit alten Forderungen und wissenschaftlichen Expertisen nach, die darauf verweisen, „dass die Höhe der professionellen Anforderungen bei gleichzeitig heterogenen Schwerpunkten für alle Lehrämter gleich ist“⁸⁸. Legen die Bundesländer jedoch unterschiedliche Regelstudienzeiten zugrunde, finden sich die kürzeren Zeiten eher in den Lehramtstypen Primar, Primar/Sek I, und Sek I.

Die Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge lässt sich in vier Gruppen zusammenfassen:

Gruppe 1 „Gleiche Studiendauer aller Lehramtsstudiengänge“

In Brandenburg⁸⁹, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen dauert das Lehramtsstudium insgesamt zehn Semester und wird durch einen Masterabschluss beendet.

Gruppe 2 „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Gym, Beruf und Sopäd sowie kürzere Dauer der anderen Lehramtstypen“

Der zweiten Gruppe gehören die Bundesländer Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen an. Diese Bundesländer weisen den Lehramtstypen Gym, Beruf und Sopäd eine höhere Wertigkeit als den anderen Lehramtstypen zu. Für die anderen Lehramtstypen ist die Studiendauer jeweils ein bis zwei Semester kürzer. In Hessen und dem Saarland wird ein Studienabschluss mit dem Staatsexamen angeboten, in den anderen Bundesländern wird das Studium mit dem Master beendet. Niedersachsen plant derzeit, ab Wintersemester 2014/15 die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen – wie für alle anderen dort studierbaren Lehrämter – auf insgesamt fünf Jahre auszuweiten.

Gruppe 3 „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Gym, Beruf und Sek I sowie kürzere Dauer der anderen Lehramtstypen“

Mecklenburg-Vorpommern legt für die Lehrämter Gym, Beruf und Sek I zehn Semester und für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt für Sonderpädagogik neun Semester fest. Allein das Lehramt Beruf kann mit einem Master abgeschlossen werden.

87 Datengrundlage: KMK 2014a „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014). Die Bezeichnung und Klassifizierung erfolgt nach den Lehramtstypen der KMK. Erwähnt sind nur Studiengänge, in die eine Immatrikulation im Wintersemester 2014/2015 möglich ist.
 88 Bellenberg 2009, S. 21 f.; vgl. auch Terhart 2008, S. 100 f.; Oelkers 2007, S. 4; Stisser et al. 2012, S. 57
 89 In Brandenburg kann kein Studium für die Berufsschule und für Sonderpädagogik aufgenommen werden.

Gruppe 4 „Gleich lange Studiendauer der Lehramtstypen Gym und Beruf sowie kürzere Dauer der anderen Lehramtstypen“

Die vierte Gruppe von Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin⁹⁰ und Rheinland-Pfalz) zeichnet sich dadurch aus, dass die Studiendauer für die Lehramtstypen Gym und Beruf neun bis zehn Semester beträgt, die Studiendauer der anderen Lehramtstypen liegt in diesen Bundesländern jeweils ein bis zwei Semester darunter. Die Art des Studienabschlusses variiert stärker als in den beiden erstgenannten Gruppen: Während Baden-Württemberg das Staatsexamen anbietet, bevorzugen Berlin und Rheinland-Pfalz den Master-Abschluss. In Bayern finden sich zudem beide Möglichkeiten des Studienabschlusses.

Vergleicht man die Bundesländer mit dem Fokus des Studienabschlusses, werden zwei Aspekte deutlich: Erstens wird mehrheitlich der Master als Studienabschluss favorisiert. Lediglich das Saarland bietet weiterhin durchgehend für alle dort studierbaren Lehramtstypen das Staatsexamen an. Alle übrigen Länder haben ihr Abschlussystem bereits ganz oder teilweise auf Bachelor/

Master umgestellt. Zweitens reicht die Unterschiedlichkeit der Abschlüsse bis in die Bundesländer hinein. In Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und Sachsen-Anhalt wird das Lehramtsstudium mit einem Staatsexamen abgeschlossen, für den Lehramtstyp Beruf vergeben diese Bundesländer aber einen Master-Abschluss (oder wie in Baden-Württemberg sowohl ein Staatsexamen als auch einen Master). Thüringen bietet für alle studierbaren Lehramtstypen den Master-Abschluss und zudem für den Lehramtstyp Sek I und Gym das Staatsexamen.

4.1.1.4 Studienstruktur

Die Studienstruktur für das Lehramt ist im Wesentlichen in vier Bereiche gegliedert: Praxisanteile, Anteile der Fachdidaktik, Anteile der Fachwissenschaft und Anteile der Bildungswissenschaften. Dabei werden die vier Bereiche in aller Regel nicht getrennt im Grund- und Hauptstudium bzw. im Bachelor und Master studiert, sondern die jeweiligen Anteile finden sich in beiden Phasen des Studiums. Allerdings zeigen die folgenden Abschnitte, dass sie unterschiedlich gewichtet werden.

Tabelle 2: Art des Abschlusses und Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern⁹¹

	Lehramtstyp 1	Lehramtstyp 2	Lehramtstyp 3	Lehramtstyp 4	Lehramtstyp 5	Lehramtstyp 6
BW*	Stex 8	--	Stex 8	Stex 10	Stex 10 oder B/M 6/4	Stex 9
BY	Stex 7	--	Stex 7	Stex 9	B/M 6-7/2	Stex 9
BE*	B/M 6/2	--	B/M 6/2	B/M 6/4	B/M 6/4	--
BB	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	--	--
HB	B/M 6/4	--	--	B/M 6/4	B/M -/4	B/M 6/4
HH	--	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
HE	Stex 7	--	Stex 7	Stex 9	B/M 6/4	Stex 9
MV	Stex 9	--	Stex 10	Stex 10	B/M 6/4	Stex 9
NI*	--	B/M 6/2	B/M 6/2	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
NW	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
RP	B/M 6/2	--	B/M 6/3	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/3
SL	--	Stex 8	Stex 8	Stex 10	Stex 10	--
SN	Stex 8	--	Stex 9	Stex 10	Stex 10	Stex 10
ST	Stex 7	--	Stex 8	Stex 9	B/M 6/4	Stex 9
SH	B/M 6/4	--	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4	B/M 6/4
TH*	B/M 6/4	--	B/M 6/4 oder Stex 9	B/M 6/4 oder Stex 10	B/M 6/4	B/M 6/4

Stex: Grundständiger Studiengang (Abschluss: erstes Staatsexamen)
 B/M: Bachelor-/Master-Studiengang (Abschluss: Bachelor und Master)

*BW: Die Landesregierung plant eine Umstellung auf Ba-/Ma-Abschlüsse zum WS 2015/2016 und die Verlängerung des Studiums auf zehn Semester für das neu einzuführende Lehramt Sek I und das Lehramt für Sonderpädagogik.
 *BE: Die Studiendauer wird ab SoSe 2015 einheitlich für alle Abschlüsse zehn Semester betragen. Die sonderpädagogischen Fachrichtungen werden einem der anderen Lehramtstypen zugeordnet. Eine neue Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehramt wird derzeit erarbeitet. Diese Verordnung gilt dann erstmals für die Lehramtsanwärter, die ab dem 18. August 2014 den Vorbereitungsdienst aufnehmen.
 *NI: Die Masterstudiengänge für die Lehramtstypen an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen werden mit Beginn des Wintersemesters 2014/15 von zwei auf vier Semester verlängert. Das Studium wird – analog zu anderen Lehramtsstudiengängen – nach zehn Semestern Regelstudienzeit mit dem akademischen Abschluss „Master of Education“ (300 Leistungspunkte) abgeschlossen.
 *TH: Entsprechend des Jenaer Modells mit modularisiertem Studienaufbau ist hier das Staatsexamen in neun Semestern möglich, an der Universität Erfurt hingegen kann ein Master in zehn Semestern absolviert werden.

90 Berlin hat mit einer Novelle des Lehrkräftebildungsgesetzes die Studiendauer aller Lehramtstypen auf zehn Semester festgelegt. Letztmalig zum Wintersemester 2014/15 können die kürzeren Masterstudiengänge für die Lehramtstypen Primar/Sek I bzw. Sek I aufgenommen werden. Zukünftig wird Berlin somit zu Gruppe 1 gehören.
 91 Datengrundlage: Stisser et al. 2012, S. 58; eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

Praxisanteile⁹²

Aufgrund der verschiedenen Studienmodelle unterscheiden sich die Vorgaben zu Zeitpunkten, Arten und zur Dauer der Praktika im Lehramtsstudium zum Teil sehr stark. Ein Überblick wird deshalb erschwert, zumal die Vorgaben zur Dauer aufgrund der unterschiedlichen Kategorisierung in Wochenzahl, Unterrichtsstunden bzw. ECTS-Punkte schwierig zu vergleichen sind⁹³.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die große Mehrzahl der Bundesländer gleich umfängliche Praxisanteile für alle Lehramtstypen vorgibt. Identisch sind bzw. nur in Nuancen unterscheiden sich die Vorgaben in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen und Thüringen. In Bayern, Bremen und Niedersachsen sind die Vorgaben ebenfalls sehr ähnlich, allerdings finden sich hier vor allem Unterschiede in Bezug auf den Lehramtstyp Beruf. Wesentliche Unterschiede in Art und Umfang der Praktika finden sich in Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Bei fachdidaktischen und allgemein-pädagogischen Praktika lassen sich zwei Gruppen mit Blick auf den Zeitpunkt der Ableistung erkennen: Zum einen die Bundesländer, welche die Praktika (auch) semesterbegleitend anbieten und jene, in denen diese Praktika (vor allem) im Block stattfinden. Zur ersten Gruppe gehören Bayern, das Saarland und Sachsen mit in der Regel einem Zeitumfang von einem Tag in der Woche. Baden-Württemberg, Brandenburg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein gestalten die Praktika in der Regel im Block. Als einziges der 16 Bundesländer lässt Brandenburg seine Masterstudierenden ein sogenanntes psychodiagnostisches Praktikum von einer Woche absolvieren.

Die Uneinheitlichkeit setzt sich weiterhin für die Einführung der Praxissemester bzw. Kernpraktika in der Masterphase fort. So wurde in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (nur in Jena) eine entsprechende Praxisphase eingeführt. In Hessen und Schleswig-Holstein ist die Einführung für die kommende Jahre geplant. Aber bereits die Dauer des Praxissemesters ist in den einzelnen Ländern uneinheitlich: Während Baden-Württemberg zehn bis 13 Wochen und Brandenburg 16 Wochen vorschreiben, umfasst das

Praxissemester in Nordrhein-Westfalen und Thüringen fünf Monate und in Hamburg sechs Monate.⁹⁴ Dabei ist die Ausweitung der Praxisphasen im Master umstritten: Im Gegensatz zum Vorbereitungsdienst unterrichten die Lehramtsstudierenden während der Praktika unentgeltlich und behalten auch rechtlich ihren Studierendenstatus, dementsprechend sind sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern zum Beispiel nicht weisungsbefugt.⁹⁵

Ein genaueres Bild der Situation ergibt die folgende Analyse der Praktika nach den einzelnen Lehramtstypen.

Lehramtstyp 1 (Primar): BE, BB, BW, BY, HB, HE, MV, NW, RP, SH, SN, ST, TH

Für den Lehramtstyp Primar lässt sich feststellen, dass fast alle Bundesländer zu Beginn des Studiums ein Praktikum zur Orientierung vorschreiben. Lediglich Brandenburg und Sachsen machen keine derartige Vorgabe, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen legen – wie einleitend bereits angedeutet – nur einen Gesamtumfang an ECTS-Punkten fest. Die Praktika zur Orientierung variieren in ihrer Dauer zwischen zwei Wochen (Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt) bis hin zu sechs Wochen in Bremen und Schleswig-Holstein. In Bayern und Hessen wird diese Art des Praktikums bereits vor dem Studium verlangt. Auch in Nordrhein-Westfalen gibt es seit 2009 mit dem sogenannten Eignungspraktikum ein verpflichtendes Praxiselement von vier Wochen, das möglichst schon vor dem Studium absolviert werden soll⁹⁶.

Die weiterführenden Praktika gliedern die Bundesländer zumeist nach Ausbildungsbereichen auf. So gibt es neben den pädagogisch-didaktisch ausgerichteten Praktika in Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen zudem auch im allgemein bildenden Bereich ein Betriebspraktikum von vier bis acht Wochen.

Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I): HH, NI, SL

Außer im Saarland wird der Lehramtstyp Primar/Sek I in allen Bundesländern in der Bachelor-/Master-Studienstruktur studiert. Dabei sind die schulpraktischen Studien unterschiedlich umfassend: In Hamburg sind es beispielsweise 38 ECTS-Punkte.

Lehramtstyp 3 (Sek I): BW, BY, BE, BB, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN, ST, SH, TH

Die Anforderungen der Praktika für den Lehramtstyp Sek I gleichen in fast allen Bundesländern denen für die Lehr-

92 Datengrundlage: KMK 2014 „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014); Monitor Lehrerbildung 2014 (Stand: Sommer 2013) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014); vgl. auch Weyland 2012 und Offenberg/Walke 2013.

93 Im Folgenden sprechen wir im Sinne einer besseren Lesbarkeit von ECTS-Punkten (European Credit Transfer System), auch wenn die Bundesländer zum Teil andere Bezeichnungen in ihren Vorgaben verwenden. Wir gehen davon aus, dass alle grundsätzlich am ECTS orientiert sind.

94 Vgl. Monitor Lehrerbildung 2014 (Stand: Sommer 2013); Stisser et al. 2012, S. 62

95 Vgl. Stisser et al. 2012, S. 60; Weyland/Wittmann 2010, S. 319

96 Vgl. Stisser et al. 2012, S. 62; <http://bit.ly/1sYb67k> (letzter Zugriff: 30.06.2014)

amtstypen Primar und Primar/Sek I. Lediglich Sachsen-Anhalt fordert einen höheren Umfang an ECTS-Punkten der schulpraktischen Anteile im Studium.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Auch für den Lehramtstyp Gym weichen nur wenige Bundesländer von ihren Anforderungen für die ersten Lehramtstypen ab. Lediglich Berlin und Sachsen-Anhalt erhöhen für Studierende des Lehramtstyps Gym ihre Anforderungen bzgl. des Umfangs und der Leistung gegenüber den ersten drei Lehramtstypen. Als einziges Bundesland gibt Baden-Württemberg eine kürzere Dauer der Praktika im Gegensatz zu den Lehramtstypen Primar und Sek I vor (16 ECTS-Punkte statt insgesamt 30 ECTS-Punkte).

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer bis auf BB

Dort, wo die Regelungen für das Berufsschullehramt von den anderen Lehramtstypen abweichen, haben die Studierenden durchschnittlich den höchsten Praxisanteil während ihres Studiums zu absolvieren. So stockt beispielsweise Baden-Württemberg mit 42 Wochen Betriebspraxis den Praxisanteil auf und Bayern sowie Thüringen erweitern um ein Betriebspraktikum von zwölf Monaten. Lediglich Bremen verringert den Praxisanteil für die angehenden Berufsschullehrer_innen auf ein fachdidaktisches Praktikum von sechs ECTS-Punkten und ein verkürztes Praxissemester. Niedersachsen verkürzt zwar die Fach- und allgemeinpädagogischen Praktika auf zehn Wochen, erhöht aber die berufspraktische Tätigkeit auf 52 bis 104 Wochen.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf BE, BB und SL

Erhöht sich der Praxisanteil in den Bundesländern, die eine unterschiedliche Gewichtung der praktischen Anteile vornehmen, schon bei den berufsbildenden Lehrämtern, so nimmt auch der Umfang und die inhaltliche Ausdifferenzierung in diesen Bundesländern für den Lehramtstyp Sopäd zumeist zu.

So fordert beispielsweise Baden-Württemberg insgesamt 34 ECTS-Punkte an Praktika im Lehramtstyp Sopäd im Gegensatz zu 16 bzw. 30 ECTS-Punkte bei den allgemein bildenden Lehrämtern. Bayern hingegen fordert für diesen Lehramtstyp lediglich 12 ECTS-Punkte an Praxisphasen. Hamburg legt für seine Bachelor-Studierenden des Lehramtstyps Sopäd ein zusätzliches studienbegleitendes Erkundungsschulpraktikum von 14 Tagen fest. Mit dem Umfang variieren auch die Inhalte der Praktika. Dabei beziehen sich die Unterschiede zumeist auf lehr-

amtsspezifische Studieninhalte. So fordert Sachsen-Anhalt hier eine Woche förderdiagnostisches Praktikum und ein vierwöchiges Sozialpraktikum.

Anteile der Fachwissenschaften⁹⁷

Im bundesweiten Vergleich der fachwissenschaftlichen Anteile für die Lehramtsausbildung fällt wie auch in anderen Bereichen eine unterschiedliche Gewichtung zwischen den Lehramtstypen auf. Der Anteil der Fachwissenschaften für die Lehramtstypen 1 bis 3 ist im Vergleich zu den Lehramtstypen 4 bis 6 (zum Teil bedeutend) geringer. So werden in den Bundesländern, die die fachwissenschaftlichen Anteile unterschiedlich stark gewichten, für die Lehrämter der Grundstufe oder der Hauptschule die niedrigsten Anteile an fachwissenschaftlicher Ausbildung gefordert.

Im Vergleich der Lehramtstypen fällt zudem auf, dass Bayern für den Lehramtstyp Primar und Sek I insgesamt am wenigsten Wert auf die fachwissenschaftliche Ausbildung bei seinen Studierenden legt. Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen besetzen bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung bundesweit die Spitzenplätze. Das Mittelfeld in diesem Ausbildungsbe- reich liegt jedoch recht nah beieinander. Des Weiteren sind die Spezifika der unterschiedlichen Wertigkeiten bundesweit ebenfalls gleich: Den Lehramtstypen Primar, Primar/Sek I und Sek I werden geringere fachwissenschaftliche Studienanteile als den anderen Lehramtstypen zugewiesen.

Allerdings ist auch hier zu betonen, dass der Vergleich aufgrund der föderalen Struktur schwerfällt, da die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile im Studium nicht in jedem Fall getrennt ausgewiesen, sondern gemeinsam behandelt werden (so beispielsweise in Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein).

Lehramtstyp 1 (Primar): BB, BE, BW, BY, HB, HE, MV, NW, RP, SH, SN, ST, TH

Das Gesamtspektrum der Anteile der Fachwissenschaften für den Lehramtstyp Primar reicht von 54 ECTS-Punkten (Bayern) bis 186 ECTS-Punkten (Nordrhein-Westfalen). Innerhalb dieses Spektrums lassen sich drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: Den niedrigsten fachwissenschaftlichen Anteil im Studium weisen Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt auf (54 bis 65 ECTS-Punkte). In der zweiten Gruppe finden sich die Bundesländer, die zwischen 120 und 141 ECTS-Punkte für die Fachwissenschaft veranschlagen (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein). Daneben fordert die Gruppe mit

Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen 150 bis 177 ECTS-Punkte. Die hohen Werte dieser Gruppe erklären sich allerdings dadurch, dass hier die Fachwissenschaften und Fachdidaktik gemeinsam angegeben werden und somit kein Vergleich möglich ist.

Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I): HH, NI, SL

Die Vorgaben für die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium für den Lehramtstyp Primar/Sek I liegen insgesamt höher als für den Lehramtstyp Primar und zeigen eine weniger große Spannweite. So sind die Vorgaben mindestens 120 ECTS-Punkten (Niedersachsen) bis 192 ECTS-Punkten (Saarland). Dabei liegen Hamburg und Niedersachsen mit 120 bis 130 ECTS-Punkten recht dicht beieinander, einzig das Saarland weist mehr auf, da in den 192 ECTS-Punkten fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile enthalten sind.

Lehramtstyp 3 (Sek I): BW, BY, BE, BB, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN, ST, SH, TH

Für den Lehramtstyp Sek I ist das Spektrum der fachwissenschaftlichen Anteile ähnlich groß wie bei den Lehramtstypen Primar und Primar/Sek I. Es liegt zwischen 54 ECTS-Punkten (in Bayern mit nur einem Unterrichtsfach für die Hauptschule) und 180 ECTS-Punkten (Mecklenburg-Vorpommern). Wiederum lassen sich drei Gruppen unterscheiden: In der ersten Gruppe finden sich Hessen und Bayern, die mit Abstand die geringste Anzahl von ECTS-Punkten fordern (54 bis 60 ECTS-Punkte). Das große Mittelfeld bilden die Bundesländer, die zwischen 100 und 144 ECTS-Punkten für fachwissenschaftliche Anteile festlegen (Baden-Württemberg, Bayern für die Realschule, Berlin, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Darüber hinaus versammeln sich in einer dritten Gruppe die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen, die bis zu 180 ECTS-Punkte fordern. Dabei ist hervorzuheben, dass sich in Mecklenburg-Vorpommern die 180 ECTS-Punkte nur auf die fachwissenschaftlichen Anteile beziehen, die anderen Bundesländer fassen darunter ebenfalls die fachdidaktischen Anteile.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Das Spektrum der fachwissenschaftlichen Anteile für den Lehramtstyp Gym zeigt ebenfalls eine große Spannweite. Die niedrigsten Anteile fordert Hessen mit 120 ECTS-Punkten, die höchsten Anteile Mecklenburg-Vorpommern mit 210 ECTS-Punkten. Innerhalb dieses Spektrums lassen sich die Länder auf drei Gruppen verteilen. Die erste Gruppe Bremen und Hessen macht Vorgaben von 120 bis 144 ECTS-Punkten. In der zweiten Gruppe werden zwischen 150 und 185 ECTS-Punkte gefordert (Bayern, Berlin,

Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Die Spitzengruppe mit 188 bis 210 ECTS-Punkten bilden Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen. Hierbei ist wichtig herauszustellen, dass Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile zusammenfassen. Auffällig ist, dass auch hier Mecklenburg-Vorpommern mit 210 ECTS-Punkten ohne Fachdidaktik die höchste Festlegung getroffen hat.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer bis auf BB

Der fachwissenschaftliche Anteil für den Lehramtstyp Beruf zeigt im Vergleich der Bundesländer das einheitlichste Bild. Mit einem Mittelwert von 190 ECTS-Punkten legen die meisten Bundesländer einen recht hohen Anteil an fachwissenschaftlicher Ausbildung fest und unterscheiden sich im Anforderungsumfang kaum. Lediglich Bremen fällt mit 45 ECTS-Punkten aus dem Rahmen heraus. Dies liegt allerdings daran, dass hier aufgrund des Studienangebotes nur der Master of Education berücksichtigt werden kann. Am oberen Rand des Spektrums findet sich Mecklenburg-Vorpommern mit 210 ECTS-Punkten.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf BE, BB und SL

Das Spektrum der fachwissenschaftlichen Anteile für den Lehramtstyp Sopäd ist sehr groß. Während Sachsen-Anhalt für diesen Lehramtstyp mit 75 bis 95 ECTS-Punkten das untere Ende der Varianz markiert, bildet Nordrhein-Westfalen mit 221 ECTS-Punkten das obere Ende des Spektrums. Damit gleicht es in Umfang und Höhe dem Lehramtstyp Gym. Auch hier lassen sich drei Gruppen identifizieren: Am unteren Ende fordern Bayern, Bremen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt fachwissenschaftliche Anteile von 75 bis 145 ECTS-Punkten. Im mittleren Bereich liegen mit 150 bis 180 ECTS-Punkten Baden-Württemberg, Hamburg, und Schleswig-Holstein. 180 ECTS-Punkte umfasst das gemeinsame Budget von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Mecklenburg-Vorpommern. Mit 185 bis 221 ECTS-Punkten veranschlagen Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen und Thüringen die höchsten Werte, da die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken zusammengezogen werden.

Anteile der Fachdidaktik⁹⁸

Angesichts der Bedeutung, die der Fachdidaktik in der Lehramtsausbildung zugesprochen wird, fällt der Anteil im Studium in einigen Bundesländern erstaunlich gering aus. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen und Thüringen setzen für die

didaktische Ausbildung aller Lehramtstypen jeweils nicht mehr als 44 ECTS-Punkte an. Baden-Württemberg, Hessen, Schleswig-Holstein und Thüringen integrieren die didaktische Ausbildung zum Teil in die fachwissenschaftliche Ausbildung. Im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung lässt sich insgesamt festhalten, dass die quantitativen Festlegungen wesentlich geringer ausfallen. Berlin und Hessen liegen im bundesweiten Vergleich zumeist deutlich am oberen Ende des Spektrums. Da allerdings einzig Berlin, Hamburg und das Saarland annähernd gleich große Anteile der Fachdidaktik für alle Lehramtstypen fordern, lohnt auch hier wieder ein differenzierter Blick auf die einzelnen Lehramtstypen.

Lehramtstyp 1 (Primar): BW, BY, BB, BE, HB, HE, MV, NW, RP, SN, ST, SH, TH

Für die fachdidaktischen Anteile im Studium lassen sich beim Lehramtstyp Primar drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: Nordrhein-Westfalen weist die niedrigsten Werte für die Fachdidaktiken mit 45 ECTS-Punkten auf. Eine zweite Gruppe fordert 65 bis 82 ECTS-Punkte (Bayern, Bremen und Sachsen-Anhalt). Die höchsten Vorgaben für die Fachdidaktik macht Sachsen mit 75 bis 90 ECTS-Punkten. Darüber hinaus legen Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen bis zu 150 ECTS-Punkte für die fachdidaktische Ausbildung und die fachwissenschaftliche Ausbildung zusammen fest.

Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I): HH, NI, SL

Interessant ist, dass für die fachdidaktischen Anteile im Studium die Werte beim Lehramtstyp Primar/Sek I im Vergleich zum Lehramtstyp Primar insgesamt nicht höher liegen (wie dies für die bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Anteile beobachtet werden kann). Hamburg und das Saarland fordern einen fachdidaktischen Anteil von 16 bis 22 ECTS-Punkten im Studium, Niedersachsen (120 ECTS-Punkte) übertrifft diese Spannweite deutlich, allerdings sind hier die fachdidaktischen Anteile im Studium mit den fachwissenschaftlichen Anteilen zusammengelegt.

Lehramtstyp 3 (Sek I): BW, BY, BE, BB, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN, ST, SH, TH

Die Vorgaben für die fachdidaktische Ausbildung des Lehramtstyps Sek I sind insgesamt eher einheitlich. Die Bundesländer lassen sich dabei in zwei Gruppen einteilen: Die erste Gruppe bilden die Bundesländer, die mit 20 bis 30 ECTS-Punkten die geringsten fachdidaktischen Anteile im Studium vorgeben (Bayern für die Realschule, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Größeren Wert auf die fachdidaktischen Anteile im Studium legen hingegen Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und

Schleswig-Holstein. Hier werden zwischen 40 und 60 ECTS-Punkte gefordert. Bayern liegt mit dem Anteil im Lehramt für die Hauptschule mit 82 ECTS-Punkten noch einmal darüber. In Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein werden die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile zusammen ausgewiesen.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Das recht einheitliche Bild der bisher dargestellten Lehramtstypen setzt sich auch beim Lehramtstyp Gym fort. Während eine Gruppe von Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) mit 15 bis 30 ECTS-Punkten einen geringeren Wert auf die fachdidaktischen Anteile legt, liegt er mit 32 bis 50 ECTS-Punkten in einer zweiten Gruppe unwesentlich höher (Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Saarland). Berlin und Hessen übertreffen diese Werte mit 60 (Hessen) bzw. 62 (Berlin) ECTS-Punkten. Niedersachsen vergibt für Fachwissenschaft und Fachdidaktik insgesamt 190 ECTS-Punkte.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer bis auf BB

Die Einteilung in zwei Gruppen, die einen geringeren bzw. etwas höheren Wert auf die fachdidaktischen Anteile im Studium legen, und einige wenige Bundesländer, die darüber hinausgehen, lässt sich auch für diesen Lehramtstyp feststellen. So fordern wie beim Lehramtstyp Gym Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen die geringsten fachdidaktischen Anteile beim Lehramtstyp Beruf (10 bis 30 ECTS-Punkte). Mit 32 bis 50 ECTS-Punkten liegen Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt leicht darüber. Damit bleiben diese beiden Gruppen recht konstant. Berlin liegt wiederum an der Spitze (62 ECTS-Punkte). Die Fachdidaktik wird in Baden-Württemberg in die bildungswissenschaftlichen Anteile und in Niedersachsen sowie Hessen in die fachwissenschaftlichen Anteile integriert. An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass trotz ähnlich hoher Werte das bundesweite Bild keineswegs einheitlich ist. Die Entscheidung, die Fachdidaktik eher der Fachwissenschaft oder den Bildungswissenschaften zuzuordnen, illustriert den konzeptionellen Klärungsbedarf der Lehrer_innenbildung in Deutschland.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf BE, BB und SL

Wie auch bei den Lehramtstypen Gym und Beruf lässt sich erkennen, dass die große Mehrheit der Bundesländer ähnliche Vorgaben an ECTS-Punkten für die fachdidaktischen Anteile im Lehramt für Sonderpädagogik macht. Während sich fast alle Bundesländer in einer mittleren

Gruppe zwischen 15 und 40 ECTS-Punkten bewegen, liegen Bayern (70 ECTS-Punkte) und Sachsen-Anhalt (65 bis 85 ECTS-Punkte) am oberen Ende des Spektrums. Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen weisen die Fachdidaktik und Fachwissenschaft gemeinsam aus.

Anteile der Bildungswissenschaften⁹⁹

Im Gegensatz zu der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung ist die Spannweite der bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium weniger groß. Auffallend ist, dass das Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt für alle Lehramtstypen (annähernd) die gleichen Vorgaben an ECTS-Punkten machen. Viele Bundesländer zählen neben der Erziehungswissenschaft weitere Studieninhalte zu diesem Bereich. So splittet Baden-Württemberg die vorgegebenen ECTS-Punkte in Punkte für die Erziehungswissenschaft sowie Punkte für die Psychologie und Sozialwissenschaften auf; Bayern zählt zu den bildungswissenschaftlichen Anteilen ebenfalls Studieninhalte der Gesellschaftswissenschaften. Berlin hingegen vergibt neben den ECTS-Punkten für die Erziehungswissenschaft auch ECTS-Punkte für Deutsch als Zweitsprache.

Lehramtstyp 1 (Primar): BW, BY, BB, BE, HB, HE, MV, NW, RP, SH, SN, ST, TH

Für die bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium lassen sich bei dem Lehramtstyp Primar drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden: Eine erste Gruppe von Bundesländern bilden Bremen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen mit 30 bis 40 ECTS-Punkten. Höhere Vorgaben macht die zweite Gruppe mit Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein mit 43 bis 67 ECTS-Punkten. Mecklenburg-Vorpommern fordert ECTS-Punkte (90 ECTS-Punkte).

Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I): HH, NI, SL

Der bundesweite Vergleich zeigt für den Lehramtstyp Primar/Sek I, dass die Vorgaben an bildungswissenschaftlichen Anteilen im Studium ähnlich hoch liegen wie beim Lehramtstyp Primar. Das Saarland gibt 48 ECTS-Punkte vor und Niedersachsen 60 ECTS-Punkte (inklusive eines Schul- und Betriebspraktikums). Dahingegen wertet Hamburg den bildungswissenschaftlichen Anteil im Studium dieses Lehramtstyps am höchsten im Vergleich der Bundesländer (mit 88 ECTS-Punkten), allerdings sind darin 8 ECTS-Punkte für ein Praktikum enthalten.

Lehramtstyp 3 (Sek I): BW, BY, BE, BB, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN, ST, SH, TH

Eine große Mehrheit der Bundesländer macht für den Lehramtstyp Sek I die gleichen Vorgaben an bildungswissenschaftlichen Anteilen im Studium wie für den Lehr-

amtstyp Primar bzw. Primar/Sek I. Dazu gehören Bayern (für den Bereich der Hauptschule), Berlin, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland und in Thüringen die Universität Jena. Eine zweite Gruppe gewichtet die bildungswissenschaftliche Ausbildung geringer als für den Lehramtstyp Primar bzw. Primar/Sek I. Sie umfasst die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern für den Bereich der Realschule, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, und Thüringen (Universität Erfurt) legen im Vergleich mehr Wert auf ein umfangreiches Studium der Bildungswissenschaften.

Insgesamt ist im Lehramtstyp Sek I das Spektrum der bildungswissenschaftlichen Anteile im Studium eher gering. Es reicht von 32 ECTS-Punkten in Berlin bis 84 ECTS-Punkten in Nordrhein-Westfalen, dabei liegen die meisten Bundesländer bei einem Mittelwert von 50 ECTS-Punkten.

Lehramtstyp 4 (Gym): alle Bundesländer

Auffällig bei der Analyse des Anteils der Bildungswissenschaften im Lehramtstyp Gym ist, dass viele Bundesländer ihm deutlich weniger ECTS-Punkte als den ersten drei Lehramtstypen einräumen (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Eine fast ebenso große Gruppe bemisst hingegen die bildungswissenschaftliche Ausbildung ähnlich wie für die ersten drei Lehramtstypen. Zu dieser Gruppe gehören Bayern (im Vergleich zum Lehramt an der Realschule), Brandenburg, Bremen, Hessen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Berlin fordert für den Lehramtstyp Gym mit 38 bzw. 45 ECTS-Punkten einen höheren bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteil als für die ersten drei Lehramtstypen.

Insgesamt reicht das Spektrum des bildungswissenschaftlichen Anteils an der Ausbildung im Lehramtstyp Gym von 22 ECTS-Punkten in Baden-Württemberg bis zu 60 ECTS-Punkten in Hessen. Die anderen Bundesländer bewegen sich etwa um einen Mittelwert von 40 ECTS-Punkten. Damit ist das Spektrum insgesamt geringer ausgeprägt als bei den ersten drei Lehramtstypen.

Lehramtstyp 5 (Beruf): alle Bundesländer bis auf BB

Die Spanne beim Umfang der bildungswissenschaftlichen Ausbildung für den Lehramtstyp Beruf reicht von 15 ECTS-Punkten (Bremen) bis zu 60 ECTS-Punkten (Brandenburg). In Hessen bildet sich das Spektrum auch zwischen den Hochschulen ab: Während an der Universität Gießen lediglich 27 ECTS-Punkte gefordert werden,

fordert die TU Darmstadt 65 ECTS-Punkte an bildungswissenschaftlichen Anteilen im gleichen Lehramtstyp.

Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf BE, BB und SL

Auch für den Lehramtstyp Sopäd lässt sich beobachten, dass es keine große Spreizung gibt. Während Nordrhein-Westfalen lediglich 26 ECTS-Punkte fordert, bildet Schleswig-Holstein mit 69 ECTS-Punkten den oberen Rand des Spektrums. In Niedersachsen werden 90 ECTS-Punkte vergeben, wobei in diesen Punkten zwei Praktika enthalten sind. Die meisten Bundesländer liegen bei einem Wert von 50 ECTS-Punkten.

Zusammenfassung

Für einen kompakten Überblick über die Strukturen in den Bundesländern werden im Folgenden die Lehrämter mit ihren jeweiligen Studienbestandteilen und deren Anteilen dargestellt. Dabei decken die ausgewählten Bundesländer das Gesamtspektrum in der jeweiligen lehramtsspezifischen Ländergruppe ab.

Übersicht für den Lehramtstyp 1 (Primar)¹⁰⁰

Die Übersicht für den Lehramtstyp Primar zeigt, dass das Spektrum an insgesamt für den Studiengang geforderten ECTS-Punkten sehr groß ist (210 ECTS-Punkte bis 300 ECTS-Punkte). Die nachfolgende Tabelle 3 bietet die Möglichkeit, die Bundesländer, die diesen Studiengang anbieten, zu verorten.

Anhand einer exemplarischen Auswahl von Bundesländern ist es zudem möglich, die Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die studienrelevanten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und praktischen sowie zu prüfenden Anteile detailliert zu vergleichen (vgl. Tabelle 4): Die Anteile der praxisbezogenen Studieninhalte und der Prüfungen sind in den Bundesländern recht ähnlich. Daneben gibt es Bundesländer wie z. B. Mecklenburg-Vorpommern, die im Lehramtstyp Primar einen deutlichen Schwerpunkt auf die bildungswissenschaftlichen Studieninhalte legen.

Tabelle 3: Übersicht für den Lehramtstyp 1 (Primar)

	BY	ST	HE	BW	BE	RP	SN	TH	MV	BB	HB	NW	SH
ECTS-Punkte insgesamt	210	210	210	240	240	240	240	240	270	300	300	300	300

Tabelle 4: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Primar)

	Fachwissenschaften	Fachdidaktik	Bildungswissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungspunkte im Studium
BY	54 ECTS-Punkte 26 %	82 ECTS-Punkte 39 %	43 ECTS-Punkte 20 %	21 ECTS-Punkte 10 %	10 ECTS-Punkte 5 %	210 ECTS-Punkte 100 %
HB	192 ECTS-Punkte 64 %		60 ECTS-Punkte 20 %	27 ECTS-Punkte 9 %	21 ECTS-Punkte 7 %	300 ECTS-Punkte 100 %
MV	150 ECTS-Punkte 55 %		90 ECTS-Punkte 33 %	15 ECTS-Punkte 6 %	15 ECTS-Punkte 6 %	270 ECTS-Punkte 100 %
NW	177 ECTS-Punkte 59 %		70 ECTS-Punkte 23,3 %	25 ECTS-Punkte 8,3 %	28 ECTS-Punkte 9,3 %	300 ECTS-Punkte 100 %
RP*	200 ECTS-Punkte 83,3 %			14 ECTS-Punkte 6 %	26 ECTS-Punkte 11 %	240 ECTS-Punkte 100 %
SH	160 ECTS-Punkte 53,4 %		65 ECTS-Punkte 21,7 %	35 ECTS-Punkte 11,7 %	40 ECTS-Punkte 13,3 %	300 ECTS-Punkte 100 %

*RP: Die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften werden mit dem 5. Semester beginnend und dann im Master fortgeführt integriert im Studienbereich „Grundschulbildung“ studiert. Eine getrennte Ausweisung der ECTS-Punkte ist demnach nicht möglich (vgl. <http://bit.ly/Yw1WEu>, letzter Zugriff 10.09.2014).

Übersicht für den Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I)¹⁰¹

Die zusammenfassende Übersicht für den Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I) zeigt, dass das Spektrum an insgesamt für den Studiengang geforderten ECTS-Punkten im Vergleich zum Lehramtstyp Primar etwas geringer ist (240 ECTS-Punkte bis 300 ECTS-Punkte). Dabei fällt auf, dass die Bundesländer sich an den Rändern dieses Spektrums bewegen (vgl. Tabelle 5).

Betrachtet man die ausgewählten Bundesländer, fällt beim Umfang der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, praktischen und zu prüfenden Anteile auf, dass hier die prozentualen Anteile

recht ähnlich verteilt sind (vgl. Tabelle 6). Für diesen Lehramtstyp (und später auch für den Lehramtstyp Gym und Sopäd) lässt sich ein unterschiedlicher Stellenwert der Fachdidaktiken im Lehramtsstudium feststellen: Hamburg ordnet die Fachdidaktiken den Bildungswissenschaften zu, in anderen Bundesländern werden sie als Teil der Fachwissenschaften verstanden. Als Besonderheit sei hier mit der Verteilung der Studienleistungen in Niedersachsen hervorgehoben, die sich auch für die anderen dort studierbaren Lehrämter zeigt: Niedersachsen lässt einen gewissen Anteil der ECTS-Punkte (zwischen 10 bis 15 Prozent) ohne feste Zuordnung, so dass die Studierenden eine höhere Wahlfreiheit haben.

Tabelle 5: Übersicht für den Lehramtstyp 2 (Primar/Sek I)

	SL	NI	HH
ECTS-Punkte insgesamt	240	300	300

Tabelle 6: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Primar/Sek I)

	Fachwissenschaften	Fachdidaktik	Bildungswissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungspunkte im Studium
HH	130 ECTS-Punkte 43 %	110 ECTS-Punkte 37 %		30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	300 ECTS-Punkte 100 %
NI*	120 ECTS-Punkte 50 %		60 ECTS-Punkte 25 %		25 ECTS-Punkte 10 %	240 ECTS-Punkte 100 %
SL*	176 ECTS-Punkte 73 %		48 ECTS-Punkte 20 %	**	16 ECTS-Punkte 7 %	240 ECTS-Punkte 100 %

*NI: zusätzliche Studienleistungen: 35 ECTS-Punkte (15 %), Niedersachsen plant den Typ 2 auf 10 Semester Studienzeit mit insgesamt 300 ECTS-Punkten auszuweiten.
*SL: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten

Übersicht für den Lehramtstyp 3 (Sek I)¹⁰²

Das Spektrum für den Lehramtstyp 3 (Sek I) stellt sich ebenso weit aufgefächert dar wie beim Lehramtstyp Primar (210 bis 300 ECTS-Punkte), die Verteilung der Bundesländer innerhalb dieses Spektrums ist ähnlich gewichtet (vgl. Tabelle 7).

Auch hier zeigt die exemplarische Auswahl von Bundesländern ähnlich wie beim Lehramtstyp Primar/Sek I ein

heterogenes Bild. Auffällig ist, dass einige Bundesländer – siehe Niedersachsen und Saarland – die praxisbezogenen Anteile in die Bildungswissenschaften bzw. andere Anteile des Studiums integrieren. Hervorzuheben ist zudem für Mecklenburg-Vorpommern, dass die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium mit 180 ECTS-Punkten deutlich höher als in den anderen Bundesländern liegen.

Tabelle 7: Zusammenfassende Übersicht für den Lehramtstyp 3 (Sek I)

	BY	HE	BW	BE	NI	SL	ST	SH	RP	SN	TH	BB	MV	NW
ECTS-Punkte insgesamt	210	210	240	240	240	240	240	240	270	270	270	300	300	300

Tabelle 8: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Sek I)

	Fachwissenschaften	Fachdidaktik	Bildungswissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungspunkte im Studium
MV	180 ECTS-Punkte 60 %	30 ECTS-Punkte 10 %	60 ECTS-Punkte 20 %	15 ECTS-Punkte 5 %	15 ECTS-Punkte 5 %	300 ECTS-Punkte 100 %
NI*	120 ECTS-Punkte 50 %		60 ECTS-Punkte 25 %		25 ECTS-Punkte 10 %	240 ECTS-Punkte 100 %
NW	160 ECTS-Punkte 53,3 %		87 ECTS-Punkte 29 %	25 ECTS-Punkte 8,3 %	28 ECTS-Punkte 9,3 %	300 ECTS-Punkte 100 % ¹⁰³
RP	176 ECTS-Punkte 65 %		54 ECTS-Punkte 20 %	14 ECTS-Punkte 5 %	26 ECTS-Punkte 10 %	270 ECTS-Punkte 100 %
SL*	126 ECTS-Punkte 53 %	50 ECTS-Punkte 21 %	48 ECTS-Punkte 20 %	**	16 ECTS-Punkte 6 %	240 ECTS-Punkte 100 %

*NI: zusätzliche Studienleistungen: 35 ECTS-Punkte (15 %)

*SL: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten.

102 Datengrundlage: KMK 2014a „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

103 Durch die mathematisch notwendige Rundung ergibt sich in einzelnen Fällen entweder ein Unter- oder Überschreiten des prozentualen Gesamtumfangs von 100 %. Aus Gründen der Lesbarkeit wird erstens gerundet und zweitens der Gesamtumfang von 100 % im Ergebnis ausgewiesen.

Übersicht für den Lehramtstyp 4 (Gym)¹⁰⁴

Bezüglich der Spannweite an insgesamt für das Lehramtsstudium vorgesehenen ECTS-Punkten lassen sich für den Lehramtstyp Gym die geringsten Unterschiede festhalten. Nur drei der Bundesländer verlangen für den Lehramtstyp Gym weniger als 300 ECTS-Punkte.

legt auch bei diesem Lehramt großen Wert auf die fachwissenschaftliche Ausbildung (210 ECTS-Punkte). Brandenburg hat nach der Studienreform im Lehramt einen relativ hohen Anteil von ECTS-Punkten zur variablen Verteilung festgeschrieben (39 ECTS-Punkte), dadurch erhöht sich dort die Wahlfreiheit der Studierenden.

Auch hier zeigt sich insgesamt ein relativ heterogenes Bild im bundesweiten Vergleich. Mecklenburg-Vorpommern

Tabelle 9: Zusammenfassende Übersicht für den Lehramtstyp 4 (Gym)

	BY	ST	HE	BW	BB	BE	HB	HH	MV	NI	NW	RP	SL	SN	SH	TH
ECTS-Punkte insgesamt	270	270	270	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300

Tabelle 10: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Sek I)

	Fachwissen-schaften	Fachdidaktik	Bildungswissen-schaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungs-punkte im Studium
BW	208 ECTS-Punkte 69,3 %		36 ECTS-Punkte 12 %	16 ECTS-Punkte 5,3 %	40 ECTS-Punkte 13,3 %	300 ECTS-Punkte 100 %
BB*	180 ECTS-Punkte 60 %		40 ECTS-Punkte 13,4 %	20 ECTS-Punkte 6,7 %	21 ECTS-Punkte 8,7 %	300 ECTS-Punkte 100 %
HB	192 ECTS-Punkte 64 %		54 ECTS-Punkte 18 %	21 ECTS-Punkte 7 %	33 ECTS-Punkte 11 %	300 ECTS-Punkte 100 %
HH	170 ECTS-Punkte 57 %	70 ECTS-Punkte 23 %		30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	300 ECTS-Punkte 100 %
MV	210 ECTS-Punkte 70 %	30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	15 ECTS-Punkte 5 %	15 ECTS-Punkte 5 %	300 ECTS-Punkte 100 %
NI*	190 ECTS-Punkte 63 %		45 ECTS-Punkte 15 %		35 ECTS-Punkte 12 %	300 ECTS-Punkte 100 %
NW	200 ECTS-Punkte 67 %		47 ECTS-Punkte 16 %	25 ECTS-Punkte 8 %	28 ECTS-Punkte 9 %	300 ECTS-Punkte 100 %
RP	214 ECTS-Punkte 71 %		42 ECTS-Punkte 14 %	14 ECTS-Punkte 5 %	30 ECTS-Punkte 10 %	300 ECTS-Punkte 100 %
SL*	180 ECTS-Punkte 60 %	50 ECTS-Punkte 17 %	48 ECTS-Punkte 16 %	***	22 ECTS-Punkte 7 %	300 ECTS-Punkte 100 %
TH	180 ECTS-Punkte 60 %	10 ECTS-Punkte 3,3 %	20 ECTS-Punkte 6,7 %	30 ECTS-Punkte 10 %	60 ECTS-Punkte 20 %	300 ECTS-Punkte 100 %

*BB: Zusätzlich gibt es 39 ECTS-Punkte (13 %), die variabel eingesetzt werden können.

*NI: zusätzliche Studienleistungen: 30 ECTS-Punkte (10 %)

*SL: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten.

Übersicht für den Lehramtstyp 5 (Beruf)¹⁰⁵

Betrachtet man auch hier die Spannweite an insgesamt für das Lehramtsstudium vorgesehenen ECTS-Punkten, lassen sich wie für den Lehramtstyp Beruf die geringsten Unterschiede festhalten. Einzig Bayern fordert lediglich 270 ECTS-Punkte.

Ähnlich wie beim Lehramt Gym stellt sich ein heterogenes Feld dar, das hinsichtlich der Höhe der fachwissenschaftlichen Anteile von Mecklenburg-Vorpommern angeführt wird.

Tabelle 11: Übersicht für den Lehramtstyp 5 (Beruf)

	BY	BW	BE	HB	HE	HH	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
ECTS-Punkte insgesamt	270	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300

Tabelle 12: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Beruf)

	Fachwissen-schaften	Fachdidaktik	Bildungswissen-schaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungs-punkte im Studium
BW	180 ECTS-Punkte		34 ECTS-Punkte	46 ECTS-Punkte	40 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	60 %		11,3 %	15,3 %	13,3 %	100 %
HH	180 ECTS-Punkte		60 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	60 %		20 %	10 %	10 %	100 %
MV	210 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	15 ECTS-Punkte	15 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	70 %	10 %	10 %	5 %	5 %	100 %
NI*	190 ECTS-Punkte		45 ECTS-Punkte		35 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	63 %		15 %		12 %	100 %
NW	200 ECTS-Punkte		47 ECTS-Punkte	25 ECTS-Punkte	28 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	67 %		16 %	8 %	9 %	100 %
NI*	190 ECTS-Punkte		45 ECTS-Punkte		35 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	63 %		15 %		12 %	100 %
NW	200 ECTS-Punkte		47 ECTS-Punkte	25 ECTS-Punkte	28 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	67 %		16 %	8 %	9 %	100 %
RP	214 ECTS-Punkte		42 ECTS-Punkte	14 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	71 %		14 %	5 %	10 %	100 %
SL*	180 ECTS-Punkte	50 ECTS-Punkte	48 ECTS-Punkte	**	22 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	60 %	17 %	16,7 %		7,3 %	100 %
TH	200-210 ECTS-Punkte		30-40 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	30 ECTS-Punkte	300 ECTS-Punkte
	67-70 %		10-13 %	10 %	10 %	100 %

*NI: zusätzliche Studienleistungen: 30 ECTS-Punkte (10 %)

*SL: Die Praxisanteile sind im Saarland jeweils in den anderen Studieninhalten enthalten

105 Datengrundlage: KMK 2014a „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014); weiterführend: Bauer et al. 2012: Bauer et al. untersuchen auf der Ebene von Hochschulen die Studiengangskonzepte für Bachelor-/Master-Studiengänge im gymnasialen Lehramt und zeichnen im Ergebnis ein heterogenes Bild. Sie arbeiten verschiedene Modelle zwischen stärker fachwissenschaftlich orientierten oder stärker lehramtspezifischen Bachelor-Studiengängen und den damit verbundenen Master-Studiengängen heraus.

Übersicht für den Lehramtstyp 6 (Sopäd): alle Bundesländer bis auf BE, BB und SL¹⁰⁶

Wie auch für die Lehramtstypen Gym und Beruf festgestellt werden kann, fordern die Bundesländer ähnlich viele ECTS-Punkte für den Lehramtstyp Sopäd. Allerdings ist hier die Gruppe von Bundesländern, die lediglich 270 ECTS-Punkte vorgeben, größer als bei den anderen beiden Lehramtstypen (vgl. Tabelle 13).

Anhand der ausgewählten Beispiele lässt sich für den Lehramtstyp Sopäd zeigen, dass es stark unterschiedliche Umfänge und Zuordnungen der Studienanteile in den Bundesländern gibt. Während beispielsweise Hamburg wiederum die fachdidaktischen Anteile zu den Bildungswissenschaften zählt, ordnen die anderen hier aufgeführten Bundesländer die fachdidaktischen Anteile den Fachwissenschaften zu.

Tabelle 13: Übersicht für den Lehramtstyp 6 (Sopäd)

	BY	BW	MV	RP	ST	HB	HE	HH	NI	NW	SN	SH	TH
ECTS-Punkte insgesamt	270	270	270	270	270	300	270	300	300	300	300	300	300

Tabelle 14: Auswahl der Studienleistungen einzelner Bundesländer (Sopäd)

	Fachwissenschaften	Fachdidaktik	Bildungswissenschaften	Praxisanteile	Prüfungen	Gesamtumfang der Leistungspunkte im Studium
BW	192 ECTS-Punkte 64 %		60 ECTS-Punkte 20 %	15 ECTS-Punkte 5 %	33 ECTS-Punkte 11 %	300 ECTS-Punkte 100 %
HH	60 ECTS-Punkte 20 %	180 ECTS-Punkte 60 %		30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	300 ECTS-Punkte 100 %
MV	180 ECTS-Punkte 66,7 %		60 ECTS-Punkte 22,2 %	15 ECTS-Punkte 5,6 %	15 ECTS-Punkte 5,6 %	270 ECTS-Punkte 100 %
NI*	140 ECTS-Punkte 46,7 %		90 ECTS-Punkte 30 %		35 ECTS-Punkte 11,6 %	300 ECTS-Punkte 100 %
NW	215 ECTS-Punkte 72 %		32 ECTS-Punkte 11 %	25 ECTS-Punkte 8 %	28 ECTS-Punkte 9 %	300 ECTS-Punkte 100 %
RP*		230 ECTS-Punkte 85,2 %		14 ECTS-Punkte 5,2 %	26 ECTS-Punkte 9,6 %	270 ECTS-Punkte 100 %
TH	210 ECTS-Punkte 70 %		30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	30 ECTS-Punkte 10 %	300 ECTS-Punkte 100 %

*NI: zusätzliche Studienleistungen: 35 ECTS-Punkte (11,6 %)

*RP: Alle Studienbestandteile neben den Praktika werden mit dem 5. Semester beginnend und dann im Master fortgeführt integriert im Studienbereich „Grundlagen sonderpädagogischer Förderung und Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung“ studiert. Eine getrennte Ausweisung der ECTS-Punkte ist demnach nicht möglich (vgl. <http://bit.ly/1wflJ11>, letzter Zugriff: 10.09.2014).

4.1.2 Vorbereitungsdienst

Die zweite Phase der Lehrer_innenbildung soll ebenfalls anhand spezifischer Fragekomplexe beleuchtet werden: Wie gestalten die Bundesländer den Zugang zum Vorbereitungsdienst? Wie lange dauert der Vorbereitungsdienst und wie lange nimmt entsprechend der Weg in den Schuldienst insgesamt in Anspruch? Welche Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst findet sich bundesweit sowie welche Ausbildungsphasen und Ausbildungsformate lassen sich dabei unterscheiden? Eine wichtige Frage in Anbetracht der hohen Belastung im Vorbereitungsdienst ist, welchen Umfang der angeleitete und eigenverantwortliche Unterricht hat. Zudem fragen wir, welche Anforderungen in Form von Prüfungen und Beurteilungen sich finden und ob es in den Bundesländern spezifische Formen von Beratung bzw. Begleitung im Vorbereitungsdienst gibt.

4.1.2.1 Zugang zum Vorbereitungsdienst¹⁰⁷

Grundsätzlich fordern alle Bundesländer für den Zugang zum Vorbereitungsdienst von den Bewerber_innen die 1. Staatsprüfung oder einen Master of Education bzw. andere anerkannte Abschlüsse. Darüber hinaus gibt es in einzelnen Bundesländern Vorgaben für weitere Kriterien. In Baden-Württemberg wird beispielsweise darauf verwiesen, dass die persönlichen Voraussetzungen für das Beamtenverhältnis erfüllt sein müssen, ein Gesundheitszeugnis vorliegt, ein Vereinspraktikum (für das Fach Sport) bzw. ein Betriebs- oder Sozialpraktikum und ein Praxissemester absolviert worden sein müssen. In Sachsen hingegen heißt es in der Lehrerprüfungsordnung: „Der Zugang zum Vorbereitungsdienst für die Lehrämter setzt den Abschluss eines akkreditierten Bachelorstudiengangs an einer Universität mit mindestens 6 Semestern Regelstudienzeit sowie den Abschluss eines akkreditierten Masterstudiengangs an einer Universität zum ‚Master of Education‘ mit mindestens 4 Semestern Regelstudienzeit voraus. (...) Der Mindestumfang der für den Zugang zum Vorbereitungsdienst insgesamt im Studium zu erbringenden fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Leistungen beträgt für alle Lehrämter 300 Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System.“ (Sächsische Lehramtsprüfungsordnung vom 30. Juni 2011 § 2 Abs. 1) Die Vorgaben sind somit unterschiedlich detailliert ausformuliert.

4.1.2.2 Dauer des Vorbereitungsdienstes – unterschiedlich lange Wege in den Schuldienst

Ebenso wie für das Lehramtsstudium bundesweit sehr unterschiedliche Vorgaben für die Dauer gemacht werden, ist auch die Dauer des Vorbereitungsdienstes nicht

einheitlich. Es lässt sich allerdings eine interessante Tendenz beobachten: Während vor zwei Jahren noch die Hälfte der Bundesländer eine Dauer von 18 Monaten vorgab und die andere Hälfte der Bundesländer sehr unterschiedliche Ausbildungszeiten festlegte, hat sich dieses Bild mittlerweile stärker vereinheitlicht. Elf Bundesländer bilden ihre Referendar_innen in 18 Monaten aus (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein). Bayern geht als einziges Bundesland noch grundsätzlich von einer Dauer von 24 Monaten aus. Hessen setzt grundsätzlich 21 Monate voraus. In Sachsen ist es möglich, von 24 Monaten auf 12 Monate zu verkürzen, wenn bei einem Abschluss mit „Master of Education“ oder gleichwertiger Hochschulabschlussprüfung Nachweise umfassender schulischer Praktika vorliegen. Thüringen wiederum unterscheidet als einziges Bundesland die Ausbildungszeit für die verschiedenen Lehramtstypen. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Regelschulen, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik dauert grundsätzlich 24 Monate. Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen dauert grundsätzlich 18 Monate.

So ist es aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit des Vorbereitungsdienstes – wie sich bereits in Kapitel 3.1.1.3 schon für die Dauer des Studiums zeigte – möglich, dass der Weg in den Schuldienst bundesweit unterschiedlich lange dauert. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Ein_e Student_in beendet das Studium des Lehramtstyps Gym in Sachsen in der Regel nach zehn Semestern mit dem ersten Staatsexamen. Wird daraufhin in Sachsen ebenfalls der Vorbereitungsdienst angeschlossen und kann keine Verkürzung in Anspruch genommen werden, kann nach insgesamt 14 Semestern mit dem zweiten Staatsexamen der Schuldienst beginnen. Nimmt hingegen ein_e Student_in in Sachsen-Anhalt das gleiche Studium auf und schließt hier den Vorbereitungsdienst an, kann das zweite Staatsexamen bereits nach elf Semestern erreicht werden. Eine ebenso große Differenz ergibt sich in Bezug auf den Lehramtstyp 1 (Primarstufe). Nach einem Studium von sieben Semestern und einem anschließenden Vorbereitungsdienst kann man das zweite Staatsexamen in Sachsen-Anhalt nach insgesamt zehn Semestern absolvieren. Für das gleiche Studium werden in der Regel zehn Semester benötigt, zudem schließt sich ein Vorbereitungsdienst von 18 Monaten an. Mit 13 Semestern braucht man hier somit drei Semester länger, um in den Schuldienst zu gelangen.

Tabelle 15: Dauer des Vorbereitungsdienstes¹⁰⁸

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN*	ST	SH	TH*
Monate	18	24	18	18	18	18	21	18	18	18	18	18	12/24	16	18	24/18

*SN: bei einem „Master of Education“ oder einer gleichwertigen Hochschulabschlussprüfung und dem Nachweis umfassender schulischer Praktika 12 Monate, ohne Nachweis entsprechender Bedingungen 24 Monate
 *TH: Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Regelschulen, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik dauert grundsätzlich 24 Monate.
 Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen dauert grundsätzlich 18 Monate.

Obgleich sich die einzelnen Lehramtstypen kaum vergleichen lassen, da es ganz unterschiedliche Motivlagen für eine Entscheidung für das eine oder andere Lehramt gibt, erschließt sich die bundesweite Ungleichwertigkeit erst mit einem Vergleich zwischen den Typen: Studiert man in der kürzesten Regelstudienzeit von sieben Semestern in Bayern, Hessen oder Sachsen-Anhalt den Lehramtstyp Primar bzw. in Bayern oder Hessen den Lehramtstyp Sek I und schließt in Sachsen einen verkürzten Vorbereitungsdienst von zwölf Monaten an, ist dies der schnellste Weg in den Schuldienst. Nach neun Semestern ist es auf diese Weise theoretisch möglich, sein zweites Staatsexamen zu absolvieren. Studiert man hingegen den Lehramtstyp Gym oder Beruf mit einer Regelstudienzeit von zehn Semestern, wie es in den meisten Bundesländern üblich ist, und schließt seinen Vorbereitungsdienst (nicht verkürzt) in Bayern oder Thüringen an, braucht man insgesamt 14 Semester in den Schuldienst – ein Unterschied von 2,5 Jahren.

Insgesamt lässt sich konstatieren: Die Bundesländer tendieren dazu, die Ausbildungsdauer für die einzelnen Lehramtstypen zu vereinheitlichen. Dabei heben sie in erster Linie die Studiendauer für die Typen 1,2 bzw. 3 auf das gleiche Niveau wie für die anderen Lehramtstypen an.

4.1.2.3 Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst

Wie in der Tabelle ersichtlich, bilden (fast) alle Bundesländer im Vorbereitungsdienst auch die bei ihnen studierbaren Studiengänge aus. Somit ist es bundesweit möglich, bei entsprechenden Zulassungsbedingungen im gleichen Bundesland sein zweites Staatsexamen zu erwerben. Die Praxis zeigt jedoch, dass nicht immer ein entsprechendes Angebot an Plätzen vorhanden ist, um den Bedarf der Bewerber_innen zu decken. Zwei Besonderheiten gibt es: Im Saarland ist es zwar nicht möglich, die Lehramtstypen Primar und Sopäd zu studieren, der Vorbereitungsdienst kann aber für diese Lehramtstypen absolviert werden. In Brandenburg kann das Lehramt für die Berufliche Schule oder für Sonderpädagogik nicht studiert, aber der Vorbereitungsdienst aufgenommen werden.

Tabelle 16: Art der Ausbildung im Vorbereitungsdienst¹⁰⁹

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lehramtstyp 1	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 2						x			x			x				
Lehramtstyp 3	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 5	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lehramtstyp 6	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Entspricht dem Angebot im Studium?	ja	ja	ja	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja	ja	ja

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
 Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
 Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium
 Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium
 Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter

108 Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

109 Ebd.

4.1.2.4 Ausbildungsphasen und Ausbildungsformate¹¹⁰

Der Vergleich der Bundesländer zeigt, dass der Vorbereitungsdienst unabhängig vom ausgebildeten Lehramtstyp im Grunde gleich gestaltet wird. Die einzigen Ausnahmen bilden die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern, in denen je nach Lehramtstyp zwischen zwei oder drei *Ausbildungsphasen* unterschieden wird. So bietet Baden-Württemberg für alle Lehramtstypen eine Hospitationsphase zu Beginn des Vorbereitungsdienstes an, verzichtet darauf aber bei dem Typ Sopäd. In diesem Typ wird direkt mit dem angeleiteten Unterricht begonnen. Bayern hingegen gibt für jeden Lehramtstyp ein eigenes Phasenmodell vor, das sich jeweils durch einen anders getakelten Wechsel zwischen den Seminarschulen und den sogenannten Einsatzschulen unterscheidet. Auch die Anzahl der Seminartage variiert jeweils.

Während sechs Bundesländer kein explizites Phasenmodell umsetzen (Berlin, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein), entscheiden sich alle anderen Bundesländer dafür, entweder zwei oder drei Ausbildungsphasen zu unterscheiden (wobei schon erwähnt wurde, dass Baden-Württemberg und Bayern beide Formate wählen). In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen werden zwei Ausbildungsphasen unterschieden. Dabei setzen die Bundesländer unterschiedliche Schwerpunkte. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen unterscheiden eine Einstiegsphase und eine Professionalisierungsphase, Niedersachsen trennt eine Ausbildungsphase von einer Prüfungsphase. In den ersten beiden Bundesländern gibt es somit einen Schwerpunkt auf einer begleiteten Phase des Vorbereitungsdienstes. In Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden hingegen drei Ausbildungsphasen unterschieden. Dies bedeutet zumeist eine Einführungsphase mit einer höheren Anzahl von Hospitationsstunden, eine Hauptphase mit einer höheren Anzahl von eigenverantwortlichem Unterricht und eine Prüfungsphase mit einer insgesamt reduzierten Stundenanzahl.

Die *Formate*, in denen der Vorbereitungsdienst in den einzelnen Bundesländern gestaltet ist, gleichen sich in vielen Teilen. Seminaristische Formen, Module, eigenverantwortlicher Unterricht, Hospitationen und Projekte sind die häufigsten Kategorien, die sich finden lassen. Zumeist handelt es sich um eine Verbindung aus festen Seminargruppen und einzelnen modularisierten (wählbaren) Angeboten.

Die einzelnen Modelle, in denen die Bundesländer den Vorbereitungsdienst anbieten, lassen sich dabei in drei Gruppen zusammenfassen:

Gruppe I: Modularisierte Ausbildung

In dieser Form gibt es ein festes Curriculum an Ausbildungsinhalten und einen individuellen Zuschnitt an Fortbildungen, allerdings keine feste Zuordnung zu einer dauerhaften Seminargruppe. Durch die Überschneidung an Ausbildungsinhalten kann es aber vorkommen, dass eine Anzahl von Modulen mit der gleichen Gruppe absolviert wird (z. B. in Berlin, Hessen und Saarland).

Gruppe II: Seminarbezogene Ausbildung

In dieser Form gibt es ein festes Curriculum an Ausbildungsinhalten und Modulen, die zum Teil gewählt werden können. Grundsätzlich findet die Ausbildung aber in einer dauerhaften Seminargruppe statt (z. B. in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen).

Gruppe III: Mischform aus Modulen und Seminaren

Die größte Gruppe an Bundesländern gestaltet den Vorbereitungsdienst in einer Mischform aus Modulen und Seminaren (z. B. in Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen).

4.1.2.5 Umfang des angeleiteten Unterrichts und Umfang und Zeitraum des eigenverantwortlichen Unterrichts

Die große Mehrheit der Bundesländer verlangt von ihren Referendar_innen zehn oder mehr Stunden *angeleiteten Unterricht pro Woche*. Dabei unterscheiden sie zumeist nicht zwischen den einzelnen Lehramtstypen. Baden-Württemberg und Bayern bilden hier wieder die Ausnahme, da sie für die einzelnen Lehramtstypen einen unterschiedlichen Umfang an angeleitetem und eigenverantwortlichem Unterricht vorgeben. Ebenfalls einen Unterschied machen Niedersachsen und das Saarland: Niedersachsen verlangt für die Lehramtstypen 2, 3 und 6 insgesamt 16 Stunden wöchentlich angeleiteten Unterricht pro Woche, für die Typen 4 und 5 hingegen nur 12 Stunden. Das Saarland gewichtet anders. Hier werden für den Lehramtstyp 1 und 2 wöchentlich zehn Stunden angeleiteter Unterricht veranschlagt, für die anderen Typen jeweils 16 Stunden. Für die anderen Bundesländer zeigt sich folgendes Bild: Den oberen Rand des Spektrums bildet das Saarland mit 16 Stunden angeleiteten Unterrichts (für die Typen 3 bis 6). Am unteren Ende verlangt Schleswig-Holstein nur vier Stunden angeleiteten Unter-

richt. Allerdings ist zu betonen, dass in den Bundesländern, die eine phasenbezogene Ausbildung anbieten, die Stundenzahlen stark variieren können. So verlangt Hessen in der Einführungsphase zehn Stunden pro Woche Hospitationen und angeleiteten Unterricht, in den zwei Hauptsemestern und dem Prüfungssemester je zwei Stunden pro Woche Hospitationen. Mecklenburg-Vorpommern gibt für die Einstiegsphase zehn Stunden angeleiteten Unterricht und für die Professionalisierungsphase sechs Stunden angeleiteten Unterricht vor. An diesen Beispielen wird deutlich, dass manche Bundesländer einen Schwerpunkt des angeleiteten Unterrichts auf die erste Phase des Vorbereitungsdienstes legen und diesen Unterricht in den späteren Phasen reduzieren.

hier variieren die Zahlen zum Teil entsprechend der Ausbildungsphasen. Während in manchen Bundesländern phasenweise nur vier Stunden eigenverantwortlich unterrichtet werden müssen (z. B. in der Qualifizierungsphase in Sachsen-Anhalt), werden in anderen Bundesländern zehn oder mehr Wochenstunden verlangt (z. B. in Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein). Dabei liegt vornehmlich in den späteren Ausbildungsphasen der Schwerpunkt auf eigenverantwortlichem Unterricht, der sich dann unabhängig von der Dauer des Referendariates grundsätzlich nicht in seinem Umfang verändert. Dies trifft allerdings nicht für Hessen zu, wo der Umfang sinkt.

Der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts liegt insgesamt unter den geforderten Stundenzahlen des angeleiteten Unterrichts. Durchschnittlich verlangen die Bundesländer neun Unterrichtsstunden pro Woche. Auch

111 Datengrundlage: KMK 2014a „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

Tabelle 17: Anforderungen der Prüfungen und Beurteilung im Vorbereitungsdienst¹¹¹

	Zahl der Lehrproben	Mündliche Prüfungen
BW*	2 (Gym, Beruf: 3)	Fachdidaktisches Kolloquien, Päd. Kolloquium, Schulrecht
BY*	3	Päd./Psych. Kolloquium, mdl. Prüfung in Didaktiken der Unterrichtsfächer, Schulrecht, Grundfragen staatsbürg. Bildung
BE	2	-
BB	2	Kolloquium (40 Minuten Dauer)
HB	2	Mündliche Prüfung
HH	2	Allg. Pädagogik und Didaktik, Didaktik der Unterrichtsfächer, Schulrecht, Fragen der Schulentwicklung
HE	2	Inhalte der pädagogischen Ausbildung, 15-minütige Präsentation auf Basis einer Aufgabenstellung (schulische Situationsbeschreibung) mit anschließendem 45-minütigen Prüfungsgespräch
MV	2	Im Anschluss an die Lehrproben jeweils 15-minütiges Prüfungsgespräch
NI	2	Alle ausbildungsrelevanten Kompetenzbereiche
NW	2	Dauer: 45 Minuten, bezieht sich auf die zentralen Bereiche des beruflichen Handelns
RP	2	Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Präsentation eines Unterrichtsvorhabens, bildungswiss. Aspekte, Schulrecht und Beamtenrecht
SL	2	Allg. Pädagogik und Didaktik sowie in jedem Fach die entsprechende Fachdidaktik
SN*	2	Prüfungen in den Didaktiken und Methodiken der Fächer bzw. Fachrichtungen und Bildungswissenschaften, Schulrecht
ST	2	Prüfungskolloquium (Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken)
SH*	2	Fachdidaktik, Pädagogik, Schulrecht
TH	2	Didaktik und Methodik der Ausbildungsfächer, Schulrecht, Dienstrecht, Pädagogik, Pädagogische Psychologie

*BW: bei der Beurteilung vom Lehramt Gym und Beruf zudem Gutachten über die Dokumentation einer Unterrichtseinheit (acht dokumentierte Unterrichtssequenzen), jeweils erstellt durch Erstkorrektor_in und Zweitkorrektor_in
 *BY: Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Hauptschulen: eine Doppelprüfungslehrprobe und eine Prüfungslehrprobe; übrige Lehrämter: drei Prüfungslehrproben

4.1.2.6 Anforderungen der Prüfungen und Beurteilung im Vorbereitungsdienst

Die *Prüfungsanforderungen* im Vorbereitungsdienst sind im bundesweiten Vergleich recht ähnlich. Es werden in aller Regel zwei Lehrproben, eine mündliche Prüfung bzw. ein Kolloquium und eine schriftliche Hausarbeit gefordert. Interessant ist dabei, dass diese Anforderungen trotz der unterschiedlichen Länge des Vorbereitungsdienstes im Umfang vergleichbar sind. Neue Prüfungsformen haben vor allem die Bundesländer gefunden, die auf eine modularisierte Ausbildung im Vorbereitungsdienst umgestellt haben. So findet in Berlin keine abschließende umfangreiche Prüfung mehr zum Ende des Vorbereitungsdienstes statt. Die Prüfungen erfolgen stattdessen ausbildungsbegleitend entsprechend der zu absolvierenden Module. In Sachsen (bei zwölfmonatigem Vorbereitungsdienst) und Sachsen-Anhalt wird keine klassische Hausarbeit zum Ende des Vorbereitungsdienstes erstellt: Dort werden ebenfalls ausbildungsbegleitend Portfolios

benutzt, um die Prozesse der Professionalisierung festzuhalten.

Unterschiede ergeben sich im bundesweiten Vergleich vor allem in Bezug auf die *Begutachtung* der Referendar_innen: Während in den meisten Bundesländern sowohl Gutachten von Seiten der Schulleitung bzw. der Mentor_innen und von Seiten der Seminarleitungen erstellt werden (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen), legen die anderen Bundesländer jeweils entweder den Schwerpunkt der Begutachtung auf Schule oder auf Studienseminar. In Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein wird ein Gutachten nur durch die Schulleitung vorgelegt (in Baden-Württemberg unter Beteiligung der Mentorin/des Mentors), in Sachsen-Anhalt durch zwei fachkundige Lehrkräfte. In Bayern und Hamburg hingegen findet eine Begutachtung nur durch das Studienseminar statt.

Schriftliche Hausarbeit	Gutachten
Dokumentation einer Unterrichtseinheit und Präsentation	Schulleiter_innenbeurteilung unter Beteiligung der Mentor_innen
Mögliche Themenbereiche: Pädagogik, Psychologie, Didaktik eines der Unterrichtsfächer	Gutachten über erzieherische sowie Unterrichts-, Handlungs- und Sachkompetenz von Studienseminarleitung bzw. vom Seminarvorstand
Stattdessen zwei Modulprüfungen ausbildungsbegleitend	Gutachten beider Fachseminarleiter_innen und der Schulleitung
Schriftliche Hausarbeit (max. 30 Textseiten)	Zum Ende der Ausbildung (Ausbildungsschule und Studienseminar)
Schriftliche Abschlussarbeit mit Kolloquium	Schulgutachten (bewertungsrelevanter Bestandteil der zweiten Staatsprüfung)
Schriftliche Hausarbeit im Bereich der Fachdidaktik oder der Allgemeinen Pädagogik/Didaktik bezogen auf Praxiserfahrung (15 bis 20 Seiten)	Erst- und Zweitgutachten durch zwei Fachseminarleitungen oder Hauptseminarleitung
Pädagogische Facharbeit (Analyse und Lösungsvorschlag eines pädagogischen Problems), 20 bis 40 Seiten	Gutachten der Schulleitung (10 % der Gesamtnote)
Umfang von maximal 15 Seiten	Berichte durch Studienleiter_innen und Mentor_innen
Keine Hausarbeit als Prüfungsbestandteil, schriftliche Arbeit in der Ausbildungsphase	Gutachten von den Ausbilder_innen (in den Fächern und in Pädagogik) und von der Schulleitung
Für jedes Fach wird zur Staatsprüfung eine „schriftliche Arbeit“ vorgelegt	Beurteilungen durch Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrer_innenausbildung
Präsentation einer Unterrichtseinheit im Rahmen der mdl. Teilprüfung eines Faches	Beurteilungen der Fachleiter_innen für die jeweiligen Fächer sowie Schulleitung
--	Zwei Gutachten der Fachleitungen, Gutachten der Seminarleitung und Schulleitung
Begleitendes Portfolio	Schriftliche Beurteilung durch die Schulleitung
Seit 2011 kein Prüfungsteil mehr, ausbildungsbegleitend anzufertigen (bei gleicher Niveauanforderung wie bisher)	Zwei fachkundige Lehrkräfte begutachten und benoten
Ja	Beurteilung der Arbeitsqualität durch die Schulleitung
Ja	Beurteilung durch Seminarleitung, zuständige Fachleitungen und Leitung der Ausbildungsschule

*SN: bei einem Vorbereitungsdienst von 24 Monaten (Lehramtstypen Gym und Beruf) vier Lehrproben und schriftliche Hausarbeit, deren Thema aus der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit der Lehramtsanwärter_in hervorgehen muss
 *SH: hier als einziges Bundesland auch eine schriftliche Prüfung aus dem Bereich Pädagogik, Fachdidaktik, Diagnostik oder Schulentwicklung mit anschließendem Diskurs (individuelle Vorbereitung und Diskurs mit der Prüfungskommission jeweils 30 Minuten) möglich

4.1.2.7 Beratung/Begleitung im Vorbereitungsdienst

Einzelne Bundesländer bieten (individuelle) Beratungen bzw. Beratungsbesuche an, um die Referendar_innen bei der Entwicklung der professionellen Kompetenzen zu unterstützen. Dabei wird zumeist nicht darauf verwiesen, wie diese Formate mit einer späteren Bewertung zusammenhängen. Wichtig wäre es aber, eine Trennung von beratenden und bewertenden Formaten vorzunehmen, um auch in Konfliktsituationen eine Unterstützung zu garantieren. Eine Besonderheit bezüglich der Trennung von beratenden und bewertenden Anteilen stellt beispielsweise das Konzept Nordrhein-Westfalens dar. Hier finden verpflichtend personenbezogene und nichtbewertete Beratungen durch überfachliche Ausbilder_innen statt, die nicht an der Langzeitbenotung beteiligt sind (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen NRW, 10.04.2011, § 10 Abs. 4). Noch weiter ausgebaut hat Hamburg das Angebot an bewertungsfreien Seminaranteilen im Vorbereitungsdienst. Hier nehmen die Referendar_innen am sogenannten Lehrer_innentraining teil, das kollegiale Fallberatungen ermöglicht. Auf diese Weise soll eine praxisorientierte Reflexion des Handelns der Lehrer_in stattfinden. In der Start- und Kernphase werden insgesamt 24 Zeitstunden Lehrer_innentraining in dreistündigen Einheiten in festen am Hauptseminar orientierten Gruppen absolviert. Dabei wird zwischen „Anliegenarbeit“ (z. B. kollegiale Fallarbeit zu Themen aus der Schul- und Ausbildungspraxis) und „Trainingseinheiten“ (z. B. Rollenspiel zur Gesprächsführung in schwierigen Situationen mit Eltern) unterschieden. Zusätzlich können die Referendar_innen ein Einzelcoaching im Umfang von drei Stunden nutzen.

Texte zum Weiterlesen

Dammann, M. (2013): Schulstart für Lehrer. Ein Praxisbuch. Darmstadt: WBG.

Wenn der Aus- oder Umstieg eine Option ist:
Unruh, T. (2012): Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf. Beltz, Weinheim und Basel.

4.1.3 Fort- und Weiterbildung

Die dritte Phase der Lehrer_innenbildung lässt sich bundesweit in eine Phase des Berufseingangs (etwa das erste bis dritte Jahr) und eine Phase der Fort- und Weiterbildung untergliedern. Seit im Jahr 1999 im Abschlussbericht der sogenannten Terhart-Kommission auf die besondere Bedeutung gerade dieser Phase hingewiesen wurde, richten die Bundesländer nun verstärkt ihr Augenmerk darauf. Terhart wies damals darauf hin: „Die Berufs-

eingangphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität und Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“¹¹² Wir fragen in diesem Sinne im Folgenden danach, wie die Bundesländer die Berufseingangsphase und darüber hinaus das (Weiter-)Lernen im Beruf durch Fort- und Weiterbildung gestalten.

4.1.3.1 Berufseingangsphase

In der Mehrheit der Bundesländer sind in den letzten zehn Jahren spezielle Angebote für die Berufseingangsphase von Lehrkräften entstanden. Wichtig ist dabei zu betonen, dass diese Angebote innerhalb des normalen Arbeitsumfangs von neuen Lehrkräften stattfinden. Grundsätzlich gibt es keine zeitliche Entlastung oder Stundenminderung beim Berufseinstieg. Lediglich in Hamburg wird darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte eine entsprechende Entlastung in ihren Schulen für die Teilnahme erhalten.

Die Angebote unterscheiden sich stark nach Umfang und inhaltlicher Ausrichtung, wobei die Daten zunächst nichts über die Qualität der Fortbildungen sagen.

Es lassen sich drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden. In einem Bundesland gibt es eine verpflichtende Berufseingangsphase für alle Berufseinsteigenden. Die zweite Gruppe bietet ein freiwilliges Angebot an bzw. ein Angebot, das lediglich auf einen Teil der neuen Lehrkräfte ausgerichtet ist. Die dritte Gruppe unterbreitet kein Angebot.

Gruppe 1 „Verpflichtendes Angebot für alle Berufseinsteigenden“

Hamburg ist das erste Bundesland, das eine verpflichtende Berufseingangsphase (BEP) für alle neu eingestellten Lehrkräfte eingerichtet hat. Die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) aus dem Jahr 2000 entwickelte Vorschläge, die die Grundlage des Angebotes für Lehrpersonen in der Berufseingangsphase bilden. Die Berufseingangsphase in Hamburg ist somit eine der Reformmaßnahmen, die infolge der Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung unmittelbar umgesetzt wurden. Das Angebot wurde konzeptionell ausdrücklich nicht als Teil der Lehrerausbildung eingerichtet, sondern ist der Einstieg in die berufsbegleitende Lehrerfortbildung. Für die HKL standen die verbesserten Möglichkeiten zur Festigung der professionellen Rolle im Mittelpunkt. Es

wurde von der HKL zugleich auf die Chance hingewiesen, die Innovationskraft der Berufseinsteigenden zu fördern und zu nutzen: „Berufsanfänger haben neben besonderen Problemen auch besondere Kompetenzen, die von den Schulen in geeigneter Weise wahrgenommen werden müssen.“¹¹³ Von 2002 bis 2004 wurde die BEP zuerst als Pilotprojekt, seit 2004 dann als Regelangebot institutionalisiert, an dem ca. 60 % der Berufseinsteigenden freiwillig teilnahmen. Die Teilnahme an der einjährigen Berufseingangsphase im Umfang von 38 Stunden ist seit dem 1. August 2011 verpflichtend. Hier werden sogenannte Austauschgruppen mit 38 Stunden pro Jahr Fortbildungsverpflichtung organisiert, dabei werden 33 Stunden über verpflichtende Abruffortbildungen abgegolten und fünf Stunden als Wegezeiten angerechnet. Die Berufseinsteigenden erhalten dafür an ihren Schulen eine Zeitstunde Anrechnung pro Woche im A-Bereich der Lehrerarbeitszeit (= Allgemeine Aufgaben wie Aufsichten und Vertretungsstunden). Dies gilt sowohl für Teilzeit- als auch für Vollzeitkräfte. Im zweiten Jahr des Berufseinstiegs ist es möglich, das Angebot freiwillig weiter zu besuchen.

Gruppe 2 „Freiwilliges Angebot für Berufseinsteigende“

In Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es ein freiwilliges Angebot, das sich an alle Berufseinsteigenden richtet. In Niedersachsen gibt es ein umfangreiches Online-Angebot für die Berufseinsteigenden, das die Fortbildungen ergänzt. Bremen bietet ebenfalls ein freiwilliges Angebot an, wobei alle neuen Lehrkräfte zu einer zentralen, verbindlichen Auftaktveranstaltung vier Wochen nach Schuljahresbeginn erscheinen müssen. Einzig im Saarland richtet sich das Angebot auf freiwilliger Basis lediglich an Berufseinsteiger_innen an Grundschulen. Es wird derzeit geprüft, ob die Teilnahme für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen möglich ist.

Gruppe 3 „Kein Angebot für Berufseinsteigende“

Eine ebenso große Zahl an Bundesländern wie in der Gruppe 2 bietet kein spezielles Angebot in der Berufseingangsphase an. Dabei ist in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen eine Berufseinstiegsphase im Lehrer_innenbildungsgesetz erwähnt und zum Teil auch in Planung, allerdings noch nicht umgesetzt. Auch in Sachsen und Rheinland-Pfalz ist eine Berufseinstiegsphase geplant. Wobei in Sachsen ab dem Jahr 2014 in zwei Modellregionen ein erstes Angebot zur Begleitung des Berufseinstiegs unterbreitet werden soll. Dieses Angebot umfasst die Unterstützung in Form von Fortbildungs- und Konsultationsangeboten. Keine Angebote planen bisher Bayern und Schleswig-Holstein. In Bayern wird dies damit begründet, dass der zweite Ausbildungsabschnitt im Vorbereitungsdienst funktional einer Berufseingangsphase entspricht. Zwei der Bundesländer, die kein Angebot als eigene Berufseingangsphase bereithalten, weisen in ihren Erlassen zur Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte auf spezifische Fortbildungen für den Berufseinstieg hin. So wird in Mecklenburg-Vorpommern gesetzlich vorgeschrieben, dass die Fortbildung in den ersten beiden Berufsjahren primär der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schule dient und die in den ersten beiden Phasen erworbenen Qualifikationen vertieft und erweitert werden (Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern, 04.07.2011, § 15 Abs. 3). Ähnlich formuliert es auch Hessen in seinem Lehrerbildungsgesetz. Hier sollen darüber hinaus individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. Dabei wird die Schulleitung als zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren erklärt (Lehrerbildungsgesetz Hessen, 28.09.2011, § 63 Abs. 2).

Tabelle 18: Angebot an Berufseingangsphase (verpflichtend, freiwillig, kein Angebot)¹¹⁴

	BW	BY	BE	BB	HB*	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Verpflichtendes Angebot					x	x										
Freiwilliges Angebot	x		x	x	x				x			x		x		x
Kein Angebot		x					x	x		x	x		x		x	

*HB: teilverpflichtend (ein Termin verpflichtend, weitere Angebote freiwillig)

113 HKL 2000, S. 66 (vgl. <http://bit.ly/VmavPZ>, letzter Zugriff: 14.08.2014)

114 KMK 2014a „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: Februar 2014) und eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

Übersicht über Umfang, Struktur und Inhalte der Angebote

Differenziert man die einzelnen Angebote nach ihrem Umfang, ihrer Struktur und den Inhalten, zeigt sich eine erstaunliche Bandbreite. In den folgenden Darstellungen sind deshalb zur besseren Übersicht nur noch die Bundesländer erwähnt, die eine spezielle Berufseingangsphase gestalten.

Umfang/Struktur

Während in Berlin das Angebot der Berufseingangsphase für ein Jahr ausgelegt ist, gestalten die anderen Bundesländer diese Phase über zwei bis drei Jahre. Der Großteil der Bundesländer bietet Angebote in den ersten zwei Jahren des Berufseinstiegs an (Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Dabei variiert der Umfang zum Teil sehr stark. In Hamburg besteht das verpflichtende Angebot aus Veranstaltungen im Umfang von 38 Stunden im Jahr. In Baden-Württemberg wird ein begleitendes Angebot von insgesamt sechs Tageseinheiten an die Berufseinsteiger_innen im zweiten bis vierten Berufsjahr offeriert, von denen zwei als mehrtägige Veranstaltung mit Übernachtung geplant sind. Die Hälfte der Veranstaltungsangebote liegt in der unterrichtsfreien Zeit, d. h. an Samstagen, in den Ferien oder an Nachmittagen. Als einziges Bundesland definiert Niedersachsen die ersten drei Jahre als Berufseinstiegsphase und bietet hier beispielsweise regionale Fachtage für alle Berufseinsteiger_innen an. In Berlin finden während des einjährigen Angebots zehn Sitzungen in Austauschgruppen statt (einmal monatlich drei Zeitstunden). Hier treffen sich max. zwölf Teilnehmer_innen und arbeiten vornehmlich mit der Technik der kollegialen Fallberatung. Zudem werden thematische Seminare und bedarfsgerechte Einzelberatungen in Krisensituationen angeboten.

Neben Abruffortbildungen bieten die meisten Bundesländer onlinebasierte Informations- und Beratungsforen an. So betont Niedersachsen, dass gerade in Flächenländern der Austausch über das Internet anlassbezogen hilfreich ist. Hierfür stellen sie (wie auch Berlin) beispielsweise einen Leitfaden mit Grundlageninformationen zu Aspekten des Berufseingangs zur Verfügung. Hamburg bietet ebenfalls eine digitale Informations-, Austausch- und Beratungsplattform an. Diese ermöglicht den Berufseinstiegenden neben dem Abruf von Informationen zudem, anonym Fragen zu ihrer Schulsituation zu stellen, die innerhalb von zwei bis drei Tagen beantwortet werden.

Inhalte

Bei der inhaltlichen Ausrichtung der Berufseingangsphase lassen sich bundesweit zwei Perspektiven unterscheiden: Entweder verstehen die Bundesländer die Berufseingangsphase als Fortsetzung des Vorbereitungsdienstes, was bedeutet, dass eine Mischung aus fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Themen und Supervisionsanteilen stattfindet (z. B. in Berlin, Niedersachsen oder Sachsen-Anhalt). Oder die Angebote sind bewusst nicht als Fortsetzung des Vorbereitungsdienstes geplant, sondern sollen vor allem der kollegialen Fallberatung zur Reflexion von Unterrichtssituationen dienen (z. B. in Brandenburg oder Hamburg).

Entscheiden sich die Bundesländer dazu, auch themenspezifische Fortbildungen anzubieten, stehen vor allem Themen wie Zeitmanagement (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen) und Selbstmanagement/Work-Life-Balance (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen) im Vordergrund. Daneben werden auch Themen wie Leistungsbewertung, Kommunikation und Kooperation im Schulalltag, Rollenverständnis der Lehrerin/des

Texte zum Weiterlesen

Albisser, S. (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (3), S. 104-107.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./Guldemann, T./Larcher, S. et al. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1), S. 85-117.

Huber, U. (2011): Der begleitete Berufseinstieg für LehrerInnen in Europa. In: Erziehung & Unterricht 161 3/4, S. 326-336.

Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011a): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 11 (2), S. 20-31.

Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011b): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 296-313.

Empfehlenswert ist auch der „Leitfaden zum Berufstart“ des Landes Niedersachsen: abrufbar unter <http://bit.ly/1owUPGi> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Lehrers, Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten sowie Elternarbeit genannt. Die Vermittlung geschieht vornehmlich in Austauschgruppen, die zum Teil – wie in Berlin oder Hamburg – über den gesamten Zeitraum der Berufseingangsphase bestehen bleiben. Zusätzlich werden vor allem themenbezogene Fortbildungen in Form von Workshops und Seminaren gestaltet.

Coaching/Mentoring

Geht man davon aus, dass der Berufseinstieg hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellt, „auf die Studium und Referendariat nicht umfassend vorbereiten können, da sich ihre Komplexität und wechselseitige Dynamik erst im Rahmen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit zeigen“¹¹⁵, sind insbesondere Angebote sinnvoll, die sich flexibel entsprechend des Beratungsbedarfs anpassen lassen. Aus diesem Grund bieten die meisten Bundesländer Formate wie kollegiale Fallberatungen an, in denen die Berufseinsteigenden eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Berlin) lernen. So finden sich in den Programmen von Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen explizite Verweise auf Angebote des Coachings/Mentorings oder der Supervision. Dabei wird trotz der unterschiedlichen Begrifflichkeit zumeist auf eine Reflexion von Erfahrungen, die Erprobung von Handlungsalternativen und die Stärkung der individuellen Handlungssicherheit abgezielt.

4.1.3.2 (Weiter-)Lernen im Beruf für etablierte Lehrkräfte

Bei der Lehrer_innenfortbildung steht der Erhalt von Kompetenzen aus der Ausbildung und deren Aktualisierung im Mittelpunkt. Die Weiterbildung zielt darüber hinaus auf die Erweiterung bestehender Kompetenzen und das Erlangen zusätzlicher Qualifikationen.¹¹⁶ Im Folgenden kann es nur am Rande um die Weiterbildung gehen, weil dieser Bereich noch weniger geregelt ist als die Fortbildung, die mittlerweile zumindest als Aufgabe der bildungspolitisch verantwortlichen Minister_innen begriffen zu werden scheint.

Dokumentation und Umfang

Die Teilnahme an den Veranstaltungen ist in einzelnen Fällen zu dokumentieren (Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt). Hamburg setzt an dieser Stelle mit einem strukturierten Fortbildungsportfolio Akzente.¹¹⁷ Der konkrete Umfang der Fortbildung ist in den wenigsten Fällen ausgewiesen. Hamburg und Bremen schreiben 30 Stunden pro Jahr vor. Bayern liegt mit drei Tagen durchschnittlich pro Jahr (Vorschrift: zwölf Tage in vier Jahren) in einem ähnlichen Bereich.

Schulinterne Fortbildung und Fortbildungsplan

In allen Bundesländern wird ein Teil der Fortbildungsstunden für schulinterne Fortbildungen reserviert, die an entsprechenden Fortbildungstagen erfolgen können (Nordrhein-Westfalen). Mehrheitlich erstellen die Schulen dafür mit einem unterschiedlichen Maß an Formalisierung Fortbildungspläne (Bayern, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen-Anhalt).

Verpflichtung zur und Anspruch auf Fortbildung

Über alle Bundesländer hinweg gibt es die klare Tendenz, dass Lehrkräfte zur Fortbildung verpflichtet sind. In Baden-Württemberg bspw. besteht allerdings auch ein Recht auf Fortbildung im Rahmen der Personalentwicklung. Im Saarland ist der Staat zur Förderung durch Fortbildung verpflichtet.

Zeitpunkt

In vielen Bundesländern besteht die Vorgabe, die Fort- und Weiterbildungen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden zu lassen (Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen). Liegen Veranstaltungen in der Unterrichtszeit, wird zumeist – wie in Nordrhein-Westfalen – darauf bestanden, dass „eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird“ (Schulgesetz Nordrhein-Westfalen § 57 Abs. 3). Drei Bundesländer nehmen in ihren Lehrer_innenbildungsgesetzen bzw. Schulgesetzen auf, dass eine Verpflichtung zur Fortbildung auch in der unterrichtsfreien Zeit möglich ist (Berlin, Brandenburg und Saarland).

Neben den regulären Fort- und Weiterbildungen, die zumeist in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden sollen, ist es in der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer möglich, eine Dienstbefreiung von der Schulleitung oder der Schulbehörde zu erhalten (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Dabei wird der Umfang der Dienstbefreiung zumeist dem Ermessen der vorgesetzten Person überlassen. In Schleswig-Holstein können bspw. bis zu fünf Tage bewilligt werden. In Mecklenburg-Vorpommern sind bis zu drei Tage Dienstbefreiung möglich, sofern dadurch kein Unterrichtsausfall eintritt.

115 Keller-Schneider/Hericks 2011a, S. 21

116 Vgl. Terhart 2000, S. 130

117 Näheres zum Fortbildungsportfolio unter <http://bit.ly/1rb5rMO> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Texte zum Weiterlesen

Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al.: Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 490-494.

Hanisch, R./Lichtenfeld, M. (2009): Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (1), S. 17-20.

Lipowsky, F. (2011b): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 398-417.

Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.

Rechtsquellen und weitere Vorgaben

Baden-Württemberg

Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg, Verwaltungsvorschrift vom 24.05.2006: <http://bit.ly/Xjhvi2> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Landesbeamtengesetz Baden-Württemberg vom 09.11.2010: <http://bit.ly/1z7zK8u> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Bayern

Informationen zur staatlichen Lehrerfortbildung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: <http://bit.ly/1sXXUzx> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Berlin

Schulgesetz Berlin: <http://bit.ly/1q9J6ca> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Brandenburg

Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg vom 18.12.2012: <http://bit.ly/1p9hZBb> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Beamtengesetz für das Land Brandenburg vom 13.03.2012: <http://bit.ly/VogeED> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Bremen

Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen: <http://bit.ly/1kDeJOE> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Bremisches Beamtengesetz vom 09.11.2012: <http://bit.ly/1t1ZUFO> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Hamburg

Schulgesetz Hamburg: <http://bit.ly/1sWZT54> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Hamburger Beamtengesetz vom 30.10.2012: <http://bit.ly/1qQsb1d> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Hessen

Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011: <http://bit.ly/1ritE2x> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Mecklenburg-Vorpommern

Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V) vom 04.07.2011: <http://bit.ly/1t1ZWOa> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Niedersachsen

Informationen zu Fort- und Weiterbildung im niedersächsischen Schulwesen: <http://bit.ly/VognrD> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Niedersächsisches Beamtengesetz vom 25.03.2009: <http://bit.ly/1oo0snF> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Nordrhein-Westfalen

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: <http://bit.ly/1sXYhdn> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen vom 18.06.2012: <http://bit.ly/1q9JdUZ> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Rheinland-Pfalz

Verwaltungsrechtliche Bestimmungen zur Lehrerfort- und -weiterbildung in Rheinland-Pfalz: <http://bit.ly/1yz2uUr> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz vom 20.10.2010: <http://bit.ly/1rXqZsH> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Saarland

Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz: <http://bit.ly/1uRRCAV> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Saarländisches Beamtengesetz vom 20.06.2012: <http://bit.ly/1q9JhnQ> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Sachsen

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen: <http://bit.ly/1yz2CDr> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Sachsen-Anhalt

Schulgesetz Sachsen-Anhalt: <http://bit.ly/1mLQ8mp> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Beamtengesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 15.12.2009: <http://bit.ly/1kDeX8L> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Schleswig-Holstein

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz: <http://bit.ly/1iXAGr4> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Landesbeamtengesetz Schleswig-Holstein vom 26.03.2009: <http://bit.ly/Vcz9mm> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Thüringen

Thüringer Lehrerbildungsgesetz: <http://bit.ly/1pP2IVv> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

Thüringer Verordnung über die Laufbahnen der Beamten vom 20.03.2009: <http://bit.ly/1oPTf1v> (letzter Zugriff: 02.07.2014)

4.2 Phasenübergreifende Aspekte

Lehrer_innenbildung soll, so mittlerweile der einhellige Konsens, phasenübergreifend begriffen und entsprechend konzipiert werden. Ausgehend von dieser Perspektive wird im folgenden Abschnitt danach gefragt, welche Kooperationsbeziehungen zwischen den Phasen existieren. Bei letzterem liegt der Schwerpunkt auf den Zentren für Lehrer_innenbildung. Im zweiten Teil wird das Thema „Lehrer_in ohne Lehramt“ behandelt. Dabei werden die Konzepte und Regelungen der 2. und 3. Phase im Zusammenhang erörtert, da in der Praxis enge thematische und strukturelle Verflechtungen bestehen.

4.2.1 Kooperationsbeziehungen zwischen den Phasen und die Rolle der Zentren für Lehrer_innenbildung

Frägt man aus der Perspektive einer phasenübergreifenden Abstimmung nach Beziehungen zwischen den Phasen, zeigen sich vielfältige Befunde insbesondere für die Kooperation der 1. und 2. Phase.

- Personell realisiert sich die Zusammenarbeit der Phasen erstens über Abordnungen von Lehrkräften an die Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen (insbesondere in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen), zweitens über damit zusammenhängende oder losgelöste (fachdidaktische) Lehrangebote für Studierende (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Saarland) und drittens über die Qualifizierung des Personals der 2. Phase durch die Universitäten (Sachsen-Anhalt, Thüringen).
- Strukturell arbeiten Vertreter_innen aller Phasen beispielsweise im Lenkungsgremium in Schleswig-Holstein, in Arbeitskreisen in Sachsen, in Gremien der Zentren für Lehrer_innenbildung in Rheinland-Pfalz und Hessen und in vertraglich untersetzten Kooperationsprojekten in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen zusammen. In Bremen bestehen eine Begleitgruppe Lehrerbildung sowie ein Beirat für Lehrerbildung und die AG Schulpraktische Studien. Das Zentrum für Leh-

rerbildung Hamburg ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung. In Berlin sind seit 2014 ein Kooperationsrat und eine Lenkungsgruppe Lehrerbildung gesetzlich vorgesehen. Das Lehrerbildungsgesetz von Schleswig-Holstein bestimmt seit Juli 2014 die Einrichtung eines phasenübergreifenden Gremiums. Ähnliches favorisiert seit 2011 das entsprechende Gesetz in Mecklenburg-Vorpommern.

- Inhaltlich kooperieren die Phasen erstens bei der Gestaltung von Praktika (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen) und zweitens durch die Abstimmung oder gemeinsame Entwicklung von Curricula (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen)¹¹⁸

In diesem Kontext haben Zentren für Lehrer_innenbildung besondere Bedeutung. Unabhängig von bereits länger bestehenden Zentren, wie z. B. das an der Universität Bielefeld, gelangte die Vorstellung einer verbindenden Institution durch den Bericht der sogenannten Terhart-Kommission in die (hochschul-)öffentliche Diskussion: „Die Kommission empfiehlt die Einrichtung von wissenschaftlichen Zentren, die einen mittleren Weg zwischen den genannten abzulehnenden Extremen verfolgen und in denen die Aspekte Lehre und Studium, Forschung, Beratungstätigkeit, Koordination und Serviceaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung zusammengeführt werden. Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung sollen als institutionelle Verortung der Interessen und Belange der Lehrerbildung an Universitäten etabliert und genutzt werden. (...) Den Zentren können folgende Aufgaben übertragen werden:

- Koordination von Lehren und Lernen im Rahmen der Lehrerausbildung
- Koordination der Lehrerausbildungsstudiengänge (inkl. Zusatzstudiengänge)
- Konzeption und Koordination von Praktika
- Verbindung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft
- Unterstützung und ggf. Initiierung von schulbezogener Forschung und Entwicklung
- Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen

- Planung, Organisation und Koordination von Studienangeboten
- Interne Evaluation von Studium und Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung
- Beteiligung (Beratung) bei der Berufung von Professoren in den Lehramtsstudiengängen
- Studienberatung für Lehramtsstudierende (in Koordination mit den bereits vorhandenen Einrichtungen der Studienberatung)
- Entwicklung und Koordination multimedialer Formen in der Lehrerbildung

(...) Die Zentren sollten eng mit den Schulbehörden, den Studienseminaren, den Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrern, den Trägern von Lehrerfort- und -weiterbildung sowie den Prüfungsämtern zusammenarbeiten.¹¹⁹

Weyand pointiert das herausfordernde Aufgabentableau 2012 so: „Überspitzt formuliert sollen Zentren für Lehrerbildung folgenden Prozess unterstützen: aus dem beliebigen und unverbundenen Neben- und Nacheinander sowohl horizontal eine curricular und komplementär verzahnte als auch vertikal eine anschlussfähige und sukzessive Ausbildungsstruktur kommunizieren, koordinieren und steuern – dies alles angesichts jahrzehntelang gewachsener und tradierter institutioneller Kulturen der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren. Ist dies ein zwar anspruchsvolles aber realisierbares Unterfangen oder vielmehr ein hybrides Konstrukt bzw. eine Utopie?“¹²⁰

Vor dem Hintergrund der angedeuteten Herausforderungen lässt sich zur Entwicklung und Arbeit der Zentren festhalten:

1. Eine wesentliche Aufgabe besteht grundsätzlich in der Einbindung innerhochschulischer (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Verwaltung, Hochschulleitungen, Statusgruppen etc.) und externer Akteure (Lehrerprüfungsamt, Vertreter_innen der 2. Phase und 3. Phase, Schulleitungen, Bildungsministerien, Eltern- und Schüler_innenvertretungen, Wirtschaft etc.).¹²¹
2. Faktisch übernehmen sie insgesamt über alle Zentren hinweg Aufgaben in den Bereichen:
 - „a) Studium und Lehre: Curriculumsentwicklung; Lehrkoordination; fachübergreifende Studieninformation und -beratung; Eignungs- und Neigungsberatung; Einbindung und Koordination der Schulpraktischen Studien; Evaluation und Qualitätssicherung. (...)“

118 Vgl. KMK 2014a „Sachstand der Lehrerbildung“, S. 112–120; Abgeordnetenhaus Berlin (2014): Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 07.02.2014. <http://bit.ly/XjhZF0> (letzter Zugriff: 13.08.2014); Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG). In: Gesetzes- und Verordnungsblatt Schleswig-Holstein, Ausgabe 8, 31.07.2014. Kiel: Innenministerium Schleswig-Holstein, S. 134–140; Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2011): Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V) vom 04.07.2011. <http://bit.ly/1nRICWy> (letzter Zugriff: 13.08.2014)

119 Terhart 2000, S. 110 f.

120 Weyand 2012, S. 217

121 Vgl. Weyand/Schnabel-Schüle 2010, S. 37 f.

- b) Forschung: Anregung und Koordination von Forschungsverbänden; Initiierung, Koordination und Durchführung von Forschungsvorhaben; Übersicht und Beratung zu spezifischen Förderprogrammen; Unterstützung bei Angeboten für den wissenschaftlichen Nachwuchs. (...)
 - c) Wissenstransfer: Planung und Durchführung von Vorträgen, Tagungen etc.; Entwicklung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten; Entwicklungsberatung (z. B. für Schulen); Politikberatung. (...)
 - d) Personal: Mitwirkung und Beratung bei lehramtsspezifischer Personalentwicklung; Hochschuldidaktische Angebote; Konzeption und Koordinierung zur Weiterqualifizierung z. B. Fachdidaktik, Mentor_innen; Entwicklung von lehramtsspezifischen Professuren; Mitwirkung bei Berufungen. (...)
 - e) Finanzen: Entwicklung von lehramtsbezogenen Kriterien zu fachbereichsinternen Mittelvergaben; Zuweisungskompetenz für Mittel zur weiteren Verteilung nach eigenen Kriterien insbesondere für Lehre, Forschung und Entwicklung; Projektbezogene Mittelvergabe mit Anreizfunktion, z. B. für fachbereichsübergreifende Kooperation.¹²²
3. Nahezu alle Bundesländer und Hochschulen haben Zentren eingeführt.¹²³ Ihre Existenz ist, allerdings nicht flächendeckend, durch Lehrerbildungsgesetze (wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern) oder Landeshochschulgesetze (wie z. B. in Nordrhein-Westfalen) verbrieft. Der dort fixierte Aufgabenkatalog legt in der Tendenz eine eher steuernde oder eine eher unterstützende Funktion nahe.¹²⁴ Das Portal der Zentren für Lehrer_innenbildung weist 2014 auf mehr als 60 Zentren mit unterschiedlichen Profilen hin.¹²⁵

Abschließend lässt sich nicht klar beantworten, ob die Zentren die großen Erwartungen, die von verschiedenen Akteur_innen an sie gestellt wurden, erfüllt haben und sie damit zu „Agenturen des Systemwandels“ wurden.¹²⁶ Allerdings sprechen aktuelle Beobachtungen z. B. im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dafür, dass sie Teil und Schnittpunkt einer „Bewegung“ in der Lehrer_innenbildung in Deutschland sind.¹²⁷

Texte zum Weiterlesen

Häcker, T./Bartel, K./Peters, K. (Hrsg.) (2011): *Lehrerbildung phasenübergreifend denken. Facetten einer bundesweiten Debatte*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Messner, R. (2012): *Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung in der Lehrerbildung*. In: *schulpädagogik-heute* (5), S. 1-21.

Weyand, B. (2012): *Zentren für Lehrerbildung als Agenten des Systemwandels*. In: *Kraler, Ch./Schnabel-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung*. Münster et al.: Waxmann, S. 213-233.

4.2.2 „Umgang mit Heterogenität“ als Thema im Vorbereitungsdienst am Beispiel von Inklusion und Gender

Inklusion in einem weiten Verständnis hat als Antwort auf die Tatsache bestehender Heterogenität in der Schule in vielfältiger Art und Weise phasenübergreifend Wirkungen in der Lehrer_innenbildung gezeigt bzw. wird sie zumindest formal noch zeigen müssen (vgl. hierzu Kapitel 2). Eine phasenübergreifende Übersicht liegt bedauerlicherweise bisher nicht vor und kann auch in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Trotzdem lassen sich einzelne Texte finden, die zusammengenommen wesentliche Aussagen enthalten. Die Situation im Studium analysierte Walm im Jahr 2013. Seitdem gab es relevante Entwicklungen in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Die Fortbildung haben Amrhein und Badstieber ebenfalls 2013 näher untersucht.¹²⁸ Die sich anschließenden Ausführungen widmen sich in einem ersten Zugriff dem Vorbereitungsdienst, zu dem bisher Analysen ausstehen.¹²⁹ Trotz der wenigen Verweise in den formal-rechtlichen Bestimmungen sollte wegen der aus unserer Sicht hohen Relevanz des Themas im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs auf die bestehenden Umgangsformen hingewiesen werden.

122 Weyand 2012, S. 224–226; vgl. auch Weyand/Schnabel-Schüle 2010

123 Einige Hochschulen haben in den vergangenen Jahren entweder aus oder statt Zentren für Lehrer_innenbildung (Professional) Schools of Education gegründet. In den meisten Fällen stellen sie ebenfalls vollständig oder teilweise Querstrukturen der Lehrer_innenbildung innerhalb und über die Hochschule hinaus dar und unterscheiden sich damit nicht wesentlich von dem bisherigen Profil der Zentren (Bielefeld, Erfurt, Bochum, Wuppertal, HU Berlin). An der Universität Frankfurt existiert eine ähnlich orientierte Einrichtung als „Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung“; an der TU Dortmund besteht das „Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung“. Eine konzeptionelle Ausnahme stellt die School of Education der TU München dar, die als Fakultät und damit als integrierte Struktur für Lehrer_innenbildung gegründet wurde und die vollständige Hoheit über alle darauf bezogenen Ressourcen hat. Vgl. dazu auch Stisser u. a. 2012, 64 f.

124 Vgl. Stisser et al. 2012, S. 63 f.

125 Vgl. <http://bit.ly/Y7Fjpe> (letzter Zugriff: 14.08.2014)

126 Weyand 2012, S. 213

127 Nach der Phase des Aufbaus schlägt Weyand vor, Mindeststandards für die Zentren zu entwickeln (vgl. Weyand 2012, S. 218). Inhaltlich hat sich dementsprechend die GEW bereits 2007 positioniert (vgl. GEW 2007).

128 Die europäischen und internationalen Entwicklungen erläutert treffend Lindmeier (2013). Ausführungen zur Gestaltung einer inklusiven Lehrer_innenbildung finden sich u. a. bei Döbert/Weishaupt 2013 und Feuser 2014.

129 Datengrundlage: eigene Recherchen (August 2014)

Bezugnahme auf Inklusion

In den rechtlichen Grundlagen für den Vorbereitungsdienst lassen sich in sechs Bundesländern keine inklusiven bzw. integrativen Bezugnahmen finden. Dagegen erwähnen zehn Bundesländer (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Sachsen-Anhalt) Inklusion bzw. Integration als Thema. In vielen Bundesländern sind es jeweils nur wenige Belegstellen. In Nordrhein-Westfalen und dem Saarland wird nur im Lehrer_innenbildungsgesetz auf entsprechende Inhalte verwiesen. Vor allem in Hessen und Rheinland-Pfalz sind demgegenüber zahlreiche Bezüge vorhanden.

Bezugnahme auf geschlechtersensible Bildung/Gender

Im Gegensatz zum ersten Thema findet in weit weniger Bundesländern geschlechtersensible Bildung/Gender explizit Erwähnung. In Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen finden sich keine entsprechenden Inhalte für die zweite Phase der Lehrer_innenbildung. In Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen findet sich ein Verweis im Lehrer_innenbildungsgesetz.

Daneben thematisieren andere Bundesländer die geschlechtersensible Bildung im Vorbereitungsdienst stärker. Während es in Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt eher wenige Bezugnahmen gibt, wird das Thema in Hessen für alle Lehramtstypen in diversen Modulen beispielsweise in fachbezogenen Diagnose- und Förderkonzepten oder auch als Erziehungsaufgabe festgeschrieben.

4.2.3 Quereinstieg/Seiteneinstieg in den Schuldienst

Der Weg in den Schuldienst führt für die große Mehrheit der Lehrkräfte über ein lehramtsbezogenes Studium und den Vorbereitungsdienst. Gerade in Zeiten des Lehrer_innenmangels werden jedoch auch Lehrer_innen ohne diesen Bildungshintergrund an den Schulen eingestellt. Laut Angaben der KMK sind dies 2014 2,4 % aller in diesem Jahr in den öffentlichen Schuldienst eingestellten Lehrkräfte (im Vergleich dazu waren es in den Jahren 2009 bis 2011 noch mehr als doppelt so viele). In absoluten Zahlen sprechen wir über eine Gruppe von 698 Lehrkräften. Dabei werden als Seiteneinsteiger_innen solche Lehrkräfte bezeichnet, „die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen (und die; Ergänzung durch Autor_in) ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Sie erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird“¹³⁰. Die Zahlen sind dabei bis zum Jahr 2010 auf 6,0 % angestiegen, seit 2011 ist ein Rückgang zu verzeichnen. Der Höhepunkt der Einstellungen in diesem Bereich dürfte damit für die nächsten Jahre überschritten sein¹³¹. Bundesweit verteilen sich die Seiteneinsteiger_innen sehr ungleich. Allein in Baden-Württemberg (142), Berlin (156) und Nordrhein-Westfalen (159) sind mit 457 Seiteneinsteiger_innen im Jahr 2013 65,5 % aller dieser eingestellten Lehrkräfte tätig. Danach folgt mit großem Abstand Niedersachsen (74). Die restlichen Bundesländer haben bis zu 36 Seiteneinsteiger_innen eingestellt. Einzig Hessen und das Saarland haben keine Seiteneinsteiger_innen im Jahr 2013 eingestellt. Der Großteil der Stellen im Seiteneinstieg bezieht sich auf die Naturwissenschaften, Mathematik und beruflichen Fächer.

Texte zum Weiterlesen

Amrhein, B./Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann. <http://bit.ly/1ptQcMi>. (letzter Zugriff: 13.08.2014).

Döbert, H./Weishaupt, H. (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann.

Feuser, G. 2014: Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit.

In: Häcker, T./Walm, M.: Inklusion als Entwicklung -

Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Lindmeier, C. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (5). S. 180–193.

Walm, M. (2013): Inklusion als Reformimpuls für die Lehrer_innenbildung – Entwicklungen und Perspektiven. In: Berndt, C./Walm, M.: In Orientierung begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-191

130 KMK 2010b, S. 22

131 KMK 2014b

Von diesem direkten Seiteneinstieg in den Schuldienst ist die Möglichkeit des Quereinstiegs in den Vorbereitungsdienst zu unterscheiden. Viele Bundesländer setzen voraus, dass ohne ein lehramtsbezogenes Hochschulstudium vor einer Laufbahn an den Schulen zumindest der Vorbereitungsdienst absolviert werden muss. Allerdings scheinen sich diese Vorgaben nicht immer in der Praxis widerzuspiegeln, wie die eben genannten Zahlen für den Seiteneinstieg belegen. Denn beispielsweise Sachsen-Anhalt sieht eigentlich weder Quer- noch Seiteneinsteiger_innen-Programme vor, hat aber laut KMK acht Seiteneinsteiger_innen im Jahr 2013 eingestellt.

Im Vergleich der Bundesländer lassen sich vier Gruppen an Programmen für Quer- und Seiteneinsteiger_innen unterscheiden, wobei schon darauf hingewiesen wurde, dass einzig in Sachsen-Anhalt kein Angebot existiert. In Bayern und dem Saarland ist ein Quer- bzw. Seiteneinstieg prinzipiell möglich, wird derzeit aber nicht angeboten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bundesländer entweder dazu tendieren, sowohl einen Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst wie auch einen berufsbegleitenden Seiteneinstieg anzubieten (fünf Bundesländer) oder einen der beiden Bereiche zu fokussieren.

Gruppe 1 „Quereinstieg und Seiteneinstieg an allen Schulformen“

Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein bieten sowohl einen Quereinstieg als auch einen Seiteneinstieg an. In Hessen ist der berufsbegleitende Seiteneinstieg allerdings momentan für die Bereiche der Haupt-, Real- und Förderschulen sowie der Gymnasien ausgesetzt. In Niedersachsen ist ein Quer- wie auch ein Seiteneinstieg

möglich, allerdings in aller Regel nicht an Grundschulen. Der Quereinstieg in Rheinland-Pfalz ist derzeit nur für das Lehramt für Förderschulen und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen möglich. In Sachsen ist der Lehrerbedarf hingegen anders gewichtet, so dass ein Quereinstieg vor allem die Lehrämter Mittelschule, Gymnasium und berufsbildende Schulen betrifft. In den Schularten Grundschule und Förderschule ist es dort aufgrund des derzeit bestehenden Bedarfs eher möglich, direkt über den Seiteneinstieg in den Schuldienst einzutreten.

Gruppe 2 „Quereinstieg an allen Schulformen“

Drei Bundesländer bieten ausschließlich Programme für Quereinsteiger_innen an (Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg). In diesen Bundesländern ist es möglich, ohne ein Lehramtsstudium in die normale Ausbildung des Vorbereitungsdienstes einzutreten.

Gruppe 3 „Seiteneinstieg an allen Schulformen“

Eine weitere Gruppe an Bundesländern bietet landesspezifische Programme für Seiteneinsteiger_innen für die allgemein bildenden Schulen an, die zumeist als berufsbegleitende Konzepte angelegt sind (Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen).

Gruppe 4 „Quereinstieg/Seiteneinstieg nur an berufsbildenden Schulen“

Thüringen bietet ausschließlich Programme für Quer- und Seiteneinsteiger_innen für berufsbildende Schulen an.

Tabelle 19: Programme für den Quereinstieg und Seiteneinstieg in den Schuldienst¹³²

	BW*	BY*	BE	BB	HB*	HH*	HE	MV*	NI*	NW	RP	SL*	SN	ST	SH	TH
Quereinstieg und Seiteneinstieg an allen Schulformen							x	x	x		x		x		x	
Quereinstieg an allen Schulformen	x	x				x										
Seiteneinstieg an allen Schulformen			x	x	x					x		x				
Quereinstieg/Seiteneinstieg nur an berufsbildenden Schulen																x

*BW: nur am Gymnasium im Fach Physik, im Bereich der beruflichen Schulen nach wie vor in vielen Fächern
 *BY: möglich, aber derzeit nicht geplant
 *HB: nur am Gymnasium im Fach Physik, im Bereich der beruflichen Schulen nach wie vor in vielen Fächern
 *HH: nur am Gymnasium im Fach Physik, im Bereich der beruflichen Schulen nach wie vor in vielen Fächern
 *MV: der Einstieg soll zukünftig an allen Schularten möglich sein
 *NI: sowohl ein Quer- als auch ein Seiteneinstieg ist möglich, allerdings in aller Regel nicht an Grundschulen
 *SL: formal möglich, aber derzeit nicht geplant

Zugangsvoraussetzungen für Quer- bzw. Seiteneinsteiger_innen

Während die Zugangsvoraussetzungen für den Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst in den betreffenden drei Bundesländern zumeist den Zugangsvoraussetzungen entsprechen, die auch angehende Lehrkräfte mit einem lehramtsbezogenen Studium erfüllen müssen, gibt es für Seiteneinsteiger_innen zumeist andere Zugangsvoraussetzungen als für neu eingestellte Lehrkräfte mit bereits absolviertem zweitem Staatsexamen. Diese beziehen sich u. a. auf die Altersgrenze, den formal vorausgesetzten Studienabschluss, eine vorausgesetzte Berufstätigkeit und Prüfungsverfahren für die Berufseignung. Diese werden im Folgenden im bundesweiten Vergleich für die zehn Bundesländer vorgestellt, die Programme für Quer- und Seiteneinsteiger_innen für allgemein bildende Schulen anbieten.

Altersgrenzen bei der Einstellung

Lediglich drei Bundesländer geben eine Altersgrenze für die Einstellung von Quer- bzw. Seiteneinsteiger_innen in den Schuldienst vor. In Hamburg liegt die Altersgrenze von Quereinsteiger_innen bei 42 und in Hessen bei 40 Jahren. Für den Seiteneinstieg machen Hessen (40 Jahre) und Thüringen (50 Jahre) konkrete Vorgaben. In allen anderen Bundesländern ist das Alter als Zugangsvoraussetzung beispielsweise bei Übernahme in das Beamtenverhältnis über die Altersgrenze für die Verbeamtung geregelt. So ist in Niedersachsen oder Schleswig-Holstein beispielsweise eine Übernahme in das Beamtenverhältnis unter anderem nur möglich, wenn nach Beendigung der Qualifizierungsphase die Höchstaltersgrenze, d. h. die Vollendung des 45. Lebensjahres, noch nicht überschritten ist.

Formal vorausgesetzter Studienabschluss für Quer- bzw. Seiteneinsteiger_innen

Neun der zehn Bundesländer, die einen Seiteneinstieg an allgemein bildenden Schulen anbieten, verlangen als Zugangsvoraussetzung einen Universitätsabschluss, aus dem mindestens ein Unterrichtsfach ableitbar ist. Es soll also möglich sein, aus dem Studienabschluss auf die fachwissenschaftliche Qualifizierung für ein Unterrichtsfach zu schließen. Wie Reintjes et al. (2012) darstellen, sollten zudem für ein zweites Unterrichtsfach wesentliche fachwissenschaftliche Studienleistungen, „die im Rahmen des jeweiligen Lehramtsstudiums für dieses Fach zu erbringen sind“, nachgewiesen werden können (Nordrhein-Westfalen, Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbil-

dung für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und der Staatsprüfung, § 3 Abs. 1). Denkbar wäre nach diesem Beispiel, dass aus einem Master in Physik das Fach Mathematik abgeleitet wird, da das Physikstudium ein mathematisches Grundlagenstudium umfasst. Fehlen Nachweise über solche Studienanteile für das zweite Unterrichtsfach, ist es z. B. in Rheinland-Pfalz oder dem Saarland notwendig, bestimmte Studienanteile bis zur Zwischenprüfung nachzustudieren.

Bezüglich der Anerkennung von Fachhochschulabschlüssen für den Seiteneinstieg ist eine interessante Tendenz zu erkennen: Mittlerweile ist in sechs Bundesländern neben einem Seiteneinstieg mit universitärem Studienabschluss auch der Seiteneinstieg mit einem Fachhochschulabschluss möglich (Berlin, Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Allerdings ist dies in Niedersachsen mit einem Fachhochschulabschluss wie dem Diplom auf eine Lehrtätigkeit in den Haupt- und Realschulen beschränkt. Für den berufsbegleitenden Seiteneinstieg an Gymnasien wird hingegen mindestens ein akkreditierter Master an einer Fachhochschule vorausgesetzt (vgl. Niedersachsen, Merkblatt für den direkten Quereinstieg, S. 2). Auch in Bremen wird in besonders begründeten Ausnahmefällen mit einem Masterabschluss einer Fachhochschule der Seiteneinstieg für Fachhochschulabsolvent_innen eröffnet (vgl. Bremen, Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung, § 2 Abs. 1). In Rheinland-Pfalz wird als Zugangsvoraussetzung eine Hochschulprüfung an einer Universität oder an einer vergleichbaren Hochschule (z. B. Diplom, Magister im Hauptfach, Master, vergleichbarer Hochschulabschluss) ohne Lehramtsausbildung in einem Bedarfsfach erwartet (vgl. Rheinland-Pfalz, Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung § 5 Abs. 1). Ein im Nebenfach studiertes Bedarfsfach ist dabei nicht ausreichend. Insgesamt wird auch bei Fachhochschulabsolvent_innen ein einschlägig fachliches Studium vorausgesetzt. In Mecklenburg-Vorpommern können Bewerber_innen mit einem Diplom-Abschluss (FH) zum Vorbereitungsdienst zugelassen werden, sofern sie über eine mindestens dreijährige Unterrichtspraxis verfügen. Mit dem neuen Lehrkräftebildungsgesetz in Berlin vom 20.02.2014 können sich dort jetzt auch Bewerber_innen mit Fachhochschuldiplom- oder Master bewerben. Die Öffnung für nahezu alle Fächer wird allerdings voraussichtlich bei der nächsten Ausschreibung zur Einstellungsrunde Februar 2015 wieder eingeschränkt werden.

Tabelle 20: Formal vorausgesetzter Studienabschluss für Seiteneinsteiger_innen¹³³

MA-Abschluss an ... erforderlich	BE	BB	HB	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	SH
1. Universität	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
2. Fachhochschule	x		x		x	x		x			x

Tabelle 21: Vorausgesetzte Berufstätigkeit der Seiteneinsteiger_innen¹³⁴

	BE	BB	HB	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	SH
Berufstätigkeit (Dauer in Jahren)						x (4)	x (2)				x (3)
Berufstätigkeit bei besonderen Voraussetzungen					x						

Vorausgesetzte Berufstätigkeit der Seiteneinsteiger_innen

Einige Bundesländer setzen neben dem Studienabschluss auch eine einschlägige Berufserfahrung für einen Seiteneinstieg voraus. Es lässt sich allerdings die Tendenz erkennen, dass die Bundesländer diese Vorgaben aus ihren Verordnungen und Erlassen streichen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass angesichts des Lehrkräftemangels eine vorausgesetzte Berufstätigkeit die Einstellungschancen mindert (so haben Bremen und Hessen entsprechende Änderungen vorgenommen). Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein erwarten weiterhin bei den Bewerber_innen grundsätzlich eine mehrjährige Berufstätigkeit. Die Dauer der vorgeschriebenen Berufstätigkeit im Erstberuf liegt zwischen mindestens zwei (Nordrhein-Westfalen) bis maximal vier Jahren (Niedersachsen). Mecklenburg-Vorpommern setzt die Berufstätigkeit dann zwingend voraus, wenn kein Hochschulabschluss nachgewiesen werden kann. Im Gegensatz dazu ist in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen eine Berufserfahrung formal nicht erforderlich.

Ausbildungsvarianten¹³⁵

Sind die Bewerber_innen erst einmal zur berufsbegleitenden Qualifizierung zugelassen, finden sie in den Bundesländern eine recht große Bandbreite an verschiedenen Programmen für den Seiteneinstieg vor. Reintjes et al. (2012) differenzieren dabei zwei Ausbildungsvarianten, die sich hinsichtlich der Dauer und der Intensität der Ausbildung unterscheiden: zum einen eine längere Variante der berufsbegleitenden Qualifizierung und zum anderen eine kürzere Variante im Rahmen einer pädagogischen Schulung/Einführung. Dabei orientieren sich die Inhalte beider Ausbildungsvarianten an den Inhalten des Vorbereitungsdienstes, auch die Ausbildungsstruktur „Studienseminar und Ausbildungsschule“ wird übernommen.

Ausbildungsvariante 1: Die berufsbegleitende Qualifizierung

Die längere Ausbildungsvariante der berufsbegleitenden Qualifizierung findet in Berlin, Bremen, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-

Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein statt. Dabei lassen sich die Programme der Bundesländer vor allem hinsichtlich der Maßnahmen, die sie für eine Selektion im Verlauf der Ausbildung nutzen, gegeneinander abgrenzen.

So findet in Niedersachsen eine *berufsbegleitende Qualifizierung ohne formale Prüfung* statt. Die Seiteneinsteiger_innen durchlaufen die 18-monatige Phase unter gleichen Bedingungen wie reguläre Referendar_innen, was die Betreuung im Studienseminar betrifft. Für die Teilnahme an diesen Veranstaltungen wird keine Reduzierung der Unterrichtsstunden gewährt. Die Einstellung erfolgt grundsätzlich im Beamtenverhältnis auf Widerruf. Der Vorbereitungsdienst schließt mit dem Ablegen der Staatsprüfung für das Lehramt ab, in dem ausgebildet wurde. Damit wird die Lehrbefähigung für das entsprechende Lehramt in Niedersachsen erworben (vgl. Niedersachsen, Einstellung in den Vorbereitungsdienst im Rahmen des Quereinstiegs).

In Berlin müssen die Lehrkräfte, die am berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst teilnehmen, eine wöchentliche Stundenverpflichtung von 19 Stunden, an Grundschulen von 21 Unterrichtsstunden ableisten. Während des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes entfallen wöchentlich zehn Stunden Ausbildungsunterricht auf die Fächer, in denen die Staatsprüfung abgenommen wird, sieben Stunden insgesamt auf die Teilnahme an den Ausbildungsveranstaltungen im Allgemeinen Seminar des Schulpraktischen Seminars und auf die Sitzungen der Fachseminare. In den verbleibenden Stunden werden die Lehrkräfte zusätzlich im Unterricht in der Schule eingesetzt (vgl. Berlin, Hinweise zur Einstellung von Quereinsteigern/-innen).

In Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Schleswig-Holstein findet hingegen eine *berufsbegleitende Qualifizierung mit ausbildungsbegleitender Selektion* statt. Besonderes Kennzeichen dieser Bundesländer ist, dass während der Ausbildung über die Fortsetzung der Qualifizierung entschieden wird. In Hessen lautet die entsprechende Vorgabe: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter beurteilt innerhalb einer sechsmo-natigen Erprobungszeit die Eignung der oder des Beschäf-

¹³⁴ Datengrundlage: eigene Recherchen (Stand: Juli 2014)

¹³⁵ Datengrundlage: Reintjes et al. 2012, S. 11 ff. (Stand: September 2011)

tigten zur Teilnahme am weiteren Qualifizierungsverfahren. Sie oder er teilt die Beurteilung dem Landesschulamt mit. Die Beurteilung erfolgt auf der Grundlage der von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für die Lehrerbildung beschlossenen Standards.“ (Hessen, Besonderes Verfahren zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation, § 58 Abs. 1) Ein ähnliches Verfahren gibt es in Schleswig-Holstein, wo die Schulleitung verpflichtet ist, „während des vierten oder fünften Monats mindestens zwei Unterrichtsbesuche durchzuführen. Im Anschluss daran ist dem für Bildung zuständigen Ministerium bis zum Ende des fünften Monats eine Leistungsbeschreibung vorzulegen, aus der sich ergeben muss, ob mit hinreichender Wahrscheinlichkeit mit einem erfolgreichen Abschluss der Qualifizierungsphase gerechnet werden kann“ (Schleswig-Holstein, Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern ohne Lehrbefähigung, Abschnitt 4.2). In Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland werden hingegen zu verschiedenen Zeitpunkten die erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse beispielsweise in benoteten Unterrichtsbesuchen überprüft. Das Saarland verlangt von den Bewerber_innen schon vor Beginn der berufsbegleitenden Qualifizierung ein zweiwöchiges Praktikum an einer Schule. Es wird explizit darauf verwiesen, dass dieses Praktikum nicht vergütet wird (vgl. Saarland, Verfahrensordnung für die Qualifizierung zum Seiteneinstieg, § 3 Abs. 5). Grundlage für eine Zulassung zur berufsbegleitenden Qualifizierung sind hier Lehrversuche unter Aufsicht an der Schule und ein Kolloquium. Im Anschluss an das Praktikum äußert sich „die Schulleitung gegenüber dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft über die grundsätzliche Eignung des Bewerbers oder der Bewerberin“ (ebd.). Zu Beginn des zweiten Jahres beinhaltet die berufsbegleitete Selektion der Qualifizierung im Saarland ein 30-minütiges Kolloquium, das mit einer Bewertung „entspricht den Anforderungen“ oder „entspricht nicht den Anforderungen“ über den weiteren Verlauf entscheidet (vgl. Saarland, Verfahrensordnung für die Qualifizierung zum Seiteneinstieg § 8). Derartige Kolloquien gibt es auch in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Für das Saarland ist hervorzuheben, dass die Prüfungen unter Mitwirkung von Dozent_innen der Universität des Saarlandes abgehalten werden. Neben dieser ausbildungsbegleitenden Selektion schreiben diese Bundesländer zudem abschließende Prüfungen ähnlich denen des Vorbereitungsdienstes vor.

In zwei Bundesländern findet schließlich eine *berufsbegleitende Qualifizierung mit Abschluss-Selektion* statt (Brandenburg und Bremen). Hier geschieht eine Selektion der Seiteneinsteiger_innen erst zum Ende der Qualifizie-

rung, die in den formalen Grundzügen der Prüfung im Vorbereitungsdienst mit Lehrproben, Gutachten der Ausbildungsschulen und mündlichen Prüfungen gleicht. Die Unterschiede sind dabei eher gradueller Natur. Die mündliche Prüfung in Bremen dauert 60 Minuten, in Brandenburg sind grundsätzlich 40 Minuten vorgesehen. In Bremen muss außerdem als Voraussetzung für die Prüfungszulassung der Nachweis erbracht werden, dass der Ausbildungsplan erfüllt und das Ausbildungsgutachten der Schule mit mindestens „ausreichend“ bewertet worden ist (vgl. Bremen, Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung § 11 Abs. 2).

Ausbildungsvariante 2: Pädagogische Schulung/Einführung

Zwei Bundesländer haben eine Ausbildungsvariante etabliert, an deren Ende keine umfassende Lehramtsbefähigung erworben wird (womit auch eine spätere Verbeamtung ausgeschlossen ist). Während diese Ausbildungsvariante in Mecklenburg-Vorpommern bisher¹³⁶ das einzige Modell darstellt, wird in Nordrhein-Westfalen parallel auch die berufsbegleitende Qualifizierung angeboten (siehe Ausbildungsvariante 1). In Mecklenburg-Vorpommern erstreckt sich der zeitliche Umfang der Fortbildungsmaßnahmen entsprechend der Verordnung zum Vorbereitungsdienst auf die Dauer eines Jahres. Die Veranstaltungen finden innerhalb der unterrichtsfreien Zeit statt, so dass keine Reduzierung der Unterrichtsstunden vorgesehen ist. Am Ende der Fortbildung stehen ein 60-minütiges Kolloquium über eine besuchte Unterrichtsstunde und weitere didaktisch-methodische Fragen (vgl. Mecklenburg-Vorpommern, Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung in den öffentlichen Schuldienst, Abschnitt 3.2).

Die sogenannte pädagogische Einführung in Nordrhein-Westfalen richtet sich an Seiteneinsteiger_innen ohne Befähigung zu einem Lehramt, die beispielsweise die berufsbegleitende Qualifizierung nicht erfolgreich bestanden haben. Sie besteht aus einer zwei- bis dreimonatigen Orientierungsphase und einer neunmonatigen Intensivphase. Für die Zeit der Teilnahme an der pädagogischen Einführung werden fünf Unterrichtsstunden auf die Unterrichtsverpflichtung angerechnet. Zu den üblichen Anforderungen gehören Unterrichtsbesuche und eine Ausbildung im Studienseminar. Im Unterschied zu Mecklenburg-Vorpommern findet hier aber keine kompetenzbezogene Abschlussprüfung statt. Am Ende wird lediglich eine Teilnahmebescheinigung durch das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung ausgestellt (vgl. Nordrhein-Westfalen, Pädagogische Einführung in den Schuldienst).

Texte zum Weiterlesen

Böhmman, M. (2011): Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Kopiervorlagen & Checklisten zum Downloaden. Weinheim u. a.: Beltz.

Reintjes, Ch./Bellenberg, G./Greling, E.-M./Weegen, M. (2012): Landespezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute, 5.

Rechtsquellen und weitere Vorgaben

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Hinweise zur Einstellung für Quereinsteiger/innen in den Berliner Schuldienst und zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (Stand: März 2014): <http://bit.ly/1sX1fNf> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Brandenburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Verordnung über den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst und den besonderen Zugang zum Vorbereitungsdienst im Schulbereich (Berufsbegleitende Vorbereitungsdienstverordnung- BVorbDV) (Stand: 17.10.2013): <http://bit.ly/1IX4Jv0> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz- BbgLeBiG) (Stand: 18.12.2012): <http://bit.ly/1uRSF3J> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Bremen

Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Berufsbegleitende Lehramtsausbildungsverordnung (Stand: 12.06.2012): <http://bit.ly/1pP2SfP> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Information Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst (Stand: 01.05.2014): <http://bit.ly/1vLvaxn> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Hessen

Hessisches Kultusministerium: Verordnung über das besondere berufsbegleitende Verfahren zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation (Stand: 28.09.2011): <http://bit.ly/1yz3zeY> (letzter Zugriff: 14.08.2014)

Mecklenburg-Vorpommern

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Einstellung von Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Seiteneinsteiger) in den öffentlichen Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Stand: 11.10.2002): <http://bit.ly/1sYzmGy> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz – LehbildG M-V) vom 04.07.2011: <http://bit.ly/1nRICWy> (letzter Zugriff: 13.08.2014)

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium: Besonderes Verfahren zum Erwerb einer einem Lehramt gleichgestellten Qualifikation (Stand: Juni 2014): <http://bit.ly/1pP8Mxh> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Niedersächsisches Kultusministerium: Merkblatt für den direkten Quereinstieg an allgemein bildenden Schulen (Stand: 14.02.2014): <http://bit.ly/1I5GxvS> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Niedersächsisches Kultusministerium: Direkter Quereinstieg in den niedersächsischen Schuldienst an berufsbildenden Schulen (Stand: 04.07.2013): <http://bit.ly/1rb5BUv> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Pädagogische Einführung in den Schuldienst. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (Stand: 11.06.2007): <http://bit.ly/1kDpalo> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) (Stand: 10.04.2011): <http://bit.ly/1uS8G9Q> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Informationsbroschüre: Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst für Universitätsabsolventinnen und -absolventen (Stand: 01.02.2012): <http://bit.ly/1p9BfhX> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur: Landesverordnung über die Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung) (Stand: 17.07.2002): <http://bit.ly/1uS8M13> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur: Hinweise zum Eignungsgespräch für den Seiteneinstieg: <http://bit.ly/1uS8Lu2> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen (Stand: Juni 2013): <http://bit.ly/1p9BjOI> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Stand: März 2014): <http://bit.ly/1ptQ8Mx> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Saarland

Ministerium für Bildung Saarland: Verfahrensordnung für die Qualifizierung zum Seiteneinstieg in Lehrämter an allgemein bildenden Schulen (Stand: 01.08.2013): <http://bit.ly/1p9Blq0> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Sachsen

Staatsministerium für Kultus: Wege zum Lehrerberuf für Seiteneinsteiger: <http://bit.ly/1owDpcN> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Staatsministerium für Kultus: Informationen zum Seiteneinstieg: <http://bit.ly/1t2iuxQ> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung und Kultur: Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern ohne Lehrbefähigung (Sonderregelung „Seiteneinstieg“) in den Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein. Erlass des Ministeriums für Bildung und Kultur (Stand: 07.12.2011): <http://bit.ly/1ruDjQt> (letzter Zugriff: 03.07.2014)

5 Eine Zusammenfassung in zehn Punkten

// Der Diskurs zur Lehrer_innenbildung in Deutschland hat insbesondere zwischen 1970 und 1995 kaum Veränderungen bewirkt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche, eines drohenden Mangels an Lehrkräften und der Impulse der Bologna-Reform hat sich Aktivität gezeigt, die allerdings im Rahmen der föderalen Struktur zu gesteigerter Unübersichtlichkeit geführt hat. //

Aus unserer Sicht lässt sich bilanzieren, dass grundlegende Fragen bisher nicht abschließend geklärt, aber mit zunehmender wissenschaftlicher Erkenntnis und Erprobung anders diskutierbar werden bzw. bereits geworden sind. Im Jahr 2014 lässt sich feststellen:

1. Die Lehrer_innenbildung in Deutschland erfolgt formal nach wie vor in zwei Phasen, dem Studium an der Universität oder einer gleich gestellten Hochschule und dem Vorbereitungsdienst in Seminaren und an Ausbildungsschulen. Eine Berufseingangsphase wird nur von wenigen Bundesländern als zu gestaltende Aufgabe angenommen. Die Fortbildung ist selten systematisch entwickelt oder mit den beiden anderen Phasen erkennbar vernetzt.
2. Der Zugang zum Studium wird vor allem über die Höhe der Abiturnote geregelt. Begleitend finden vermehrt Instrumente und Verfahren der Eignungsabklärung und Eignungsberatung Anwendung.
3. Fast alle Bundesländer bieten ein Lehramtsstudium entsprechend den jeweils vorhandenen Schularten und eine inhaltlich passende Möglichkeit für den Vorbereitungsdienst an. Infolgedessen wird mehrheitlich nach Schularten und nicht nach Schulstufen ausgebildet. Die Bewegung hin zu zweigliedrigen Schulsystemen bildet sich zunehmend auch im Angebot an studierbaren Lehrämtern ab.
4. Das Studium dauert (je nach Lehramt) zwischen sieben und zehn Semestern und ist in immer mehr Ländern für alle Lehrämter gleich lang. Dabei variiert der prozentuale Anteil der Studienelemente am Gesamtumfang des Studiums zwischen den Bundesländern und Lehrämtern erheblich (siehe Tabelle 22).
5. In acht Bundesländern schließt das Studium lehramtsübergreifend mit einem Master ab, wobei in Thüringen und Baden-Württemberg in einzelnen Lehrämtern alternativ ein Staatsexamen erworben werden kann.
6. Der grundsätzliche Zugang zum Vorbereitungsdienst erfolgt über das erste Staatsexamen oder einen gleichgestellten Master. Infolge des gestiegenen Bedarfs an Lehrkräften ermöglicht die Mehrzahl der Länder zudem den Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst und den Seiteneinstieg in den Schuldienst ohne einen regulären Lehramtsabschluss.

Tabelle 22: Übersicht über Studiendauer und Studienbestandteile; eigene Berechnungen¹³⁷

Lehramt	Leistungspunkte und Semester	Fachwissenschaften	Fachdidaktiken	Bildungswissenschaften	Praktische Anteile
Primarstufe	210-300/7-10	55 – 64 %		20 – 33 %	5 – 11 %
Primarstufe /Sek I	240-300/8-10	50 – 73 %		15 – 20 %	7 – 10 %
Sek I	210-300/7-10	50 – 74 %		20 – 29 %	5 – 10 %
Sek I/Sek II	270-300/9-10	64 – 80 %		10 – 18 %	5 – 10 %
Berufliche Bildung	270-300/9-10	60 – 80 %		10 – 16,7 %	5 – 11 %
Sonderpäd.	270-300/9-10	46,7 – 72 %		11 – 22, 2 %	5,6 – 11,6 %

¹³⁷ Es konnten für die Berechnung der prozentualen Anteile nur klar ausgewiesene Umfänge einbezogen werden. Integrierte Modelle aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (Hamburg) oder ein vollständig integriertes Studium der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften im Lehramt Grundschule und im Lehramt Förderschule (Rheinland-Pfalz) mussten unbeachtet bleiben.

7. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt für alle Lehrämter zwischen 18 und 24 Monate. Bei einer Verkürzung auf 12 Monate (möglich in Sachsen) müssen umfangreiche Praxiserfahrungen aus dem Studium eingebracht werden.
8. Die Ausbildung verläuft in seminaristischer und/oder modularisierter Form mit einem unterschiedlichen Maß an eigenverantwortlichem Unterricht in verschiedenen Phasen der Ausbildung. Eine spezielle Begleitung/Beratung der Referendar_innen durch Personal, das nicht gleichzeitig einen Bewertungsauftrag für den Referendar/die Referendarin wahrnehmen muss, ist mehrheitlich nicht vorhanden.
9. Die Prüfungsanforderungen im Vorbereitungsdienst sind im bundesweiten Vergleich ähnlich. Es werden in aller Regel zwei Lehrproben, eine mündliche Prüfung bzw. ein Kolloquium und eine schriftliche Hausarbeit gefordert.
10. In der universitären Phase haben sich bundesweit Zentren für Lehrer_innenbildung etabliert, die unterschiedliche Profile haben. Sie leisten in verschiedener Ausprägung auch einen Beitrag zur Abstimmung zwischen dem Studium, dem Vorbereitungsdienst und der Fort- und Weiterbildung.

Eine abschließende Perspektive: Lehrer_innenbildung hat jeweils separat, insbesondere in der universitären Phase, Bewegung erzeugt und erlitten, ohne sich bisher grundsätzlich über die Bundesländer hinweg neu zu orientieren. Der Reformimpuls durch das Inklusionsgebot schulischer Bildung wie auch das Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ lassen verstärkte Entwicklungsbemühungen wahrscheinlicher werden. Wir stimmen in diesem Kontext Messners Einschätzung zu, „dass jede der bisherigen drei Phasen der Lehrerbildung ihr Eigenrecht besitzt, dass aber in Zukunft jede Phase wird noch stärker berücksichtigen müssen, dass sie das Eigene nur in Zusammenarbeit mit den anderen Phasen in einer phasenübergreifenden lebenslangen Lehrerbildung wird gestalten können“¹³⁸.

6 Literatur

- Amrhein, B./Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann. <http://bit.ly/1ptQcMi>. (letzter Zugriff: 13.08.2014).
- Bauer, J./Diercks, U./Rösler, L./Möller, J./Prenzel, M. (2012): Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: Unterrichtswissenschaft, 40, S. 101–120.
- Baumann, B./Becker-Mrotzek, M. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <http://bit.ly/1uUkBE7> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Schulpädagogik – heute (5).
- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Aktueller Stand und Reformbestrebungen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrer/innenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2009 (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur Lehrer/innenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt: GEW, S. 15–30. <http://bit.ly/VovP73> (letzter Zugriff: 25.10.2012).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (1999): Der europäische Hochschulraum. <http://bit.ly/1BgbOkm> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (24.07.2014). <http://bit.ly/1sZU60C> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2001): Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. <http://bit.ly/115H3tN> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2003): Bildung schafft Zukunft. Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. <http://bit.ly/1q9PDn3> (letzter Zugriff: 25.10.2012).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände)/BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie e. V.) (2008): Bildungsagenda Schule 2008. Leitlinien für die Lehrerbildung. <http://bit.ly/1p9BHNm> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al.: Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 490–494.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004): Zum Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“. <http://bit.ly/1vLP8rW> (letzter Zugriff: 22.11.2012)
- Deutsche Telekomstiftung (2013): Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. <http://bit.ly/1uUkLew> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Deutsche Bundesregierung (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008. Teil II. Nr. 35, S. 1419–1457.
- Deutscher Bundestag (2012): Initiative zur Stärkung der Exzellenz in der Lehrerausbildung. (Antrag der CDU und FDP vom 12.06.2012). Drucksache 17/9937. <http://bit.ly/1nRWeRK> (letzter Zugriff: 05.11.2012).
- Döbert, H./Weishaupt, H. (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2014): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker, T./Walm, M.: Inklusion als Entwicklung - Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2012): Pressemitteilung vom 16.11.2012. <http://bit.ly/1ruEak1> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12.04.2013. <http://bit.ly/1rcfEZF> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (1998): Anmerkungen zu den HRK-Empfehlungen zur Lehrerbildung (20.01.1998) Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands vom 07.10.1998. <http://bit.ly/115HiF6> (letzter Zugriff: 05.11.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (1999): Verändern Lernen – Lernen verändern. Pädagogische Professionalität in Bildung, Erziehung und Wissenschaft. GEW-Konferenz LehrerInnenbildung. Hamburg 11.-13. Februar 2000. <http://bit.ly/Vow3v2> (letzter Zugriff: 05.11.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2001): Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung. Beschluss des Hauptvorstandes vom 23.06.2001. <http://bit.ly/1Ag3QWR> (letzter Zugriff: 05.11.2012).

- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2007): Bessere Bildung durch bessere Lehrerbildung (Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung vom 28.02.2007). <http://bit.ly/1rb69K4> (letzter Zugriff: 25.10.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2009a): Wissenschaftspolitisches Programm der GEW. Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. <http://bit.ly/1p9C3TZ> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2009b): TALIS-Studie: „Verkannte Helden des Alltags“. <http://bit.ly/1sFuLdH> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2010): Sofortprogramm für den Lehrernachwuchs, Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 13.11.2010. <http://bit.ly/1sFuMyt> (letzter Zugriff: 29.10.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2011): Sofortprogramm für den Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs (Erste Phase): Kapazitäten ausbauen, Masterstudium öffnen, Attraktivität erhöhen, Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 05.03.2011. <http://bit.ly/1sYcFvQ> (letzter Zugriff: 29.10.2012).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013a): Genderkompetenz ist Schlüsselqualifikation in der Lehrer_innenbildung (Beschluss des Gewerkschaftstages vom 15.06.2013). <http://bit.ly/1rx7GWv> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013b): Aktionsplan Lehrerbildung (Beschluss des Gewerkschaftstages vom 15.06.2013). <http://bit.ly/1pc5pKl> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013c): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem (Beschluss des Gewerkschaftstages vom 16.06.2013). <http://bit.ly/VqbUoh> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) (2000): Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. <http://bit.ly/VmavPZ> (letzter Zugriff: 02.07.2014).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998. <http://bit.ly/1ptQyTk> (letzter Zugriff: 25.10.2012).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2006): Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. <http://bit.ly/1oQcJD8> (letzter Zugriff: 25.10.2012).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg. <http://bit.ly/1uylTYa> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Keller, A. (2009): Endstation Bologna? Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung. In: GEW (2009): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt: GEW, S. 5–11. <http://bit.ly/1p9Cm17> (letzter Zugriff: 25.08.2012).
- Keller, A. (2012): Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz in der Lehrerausbildung“ am 25.06.2012. <http://bit.ly/1ruEJdG> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011a): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11 (2), S. 20–31.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 40, S. 51–67.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs sowie des Erzieherinnen- und Erzieherbedarfs der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. <http://bit.ly/1ruEM9t> (letzter Zugriff: 29.10.2012).
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994). <http://bit.ly/1rx8sCJ> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1995): „Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung.“ Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. <http://bit.ly/1nRWTt9> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. <http://bit.ly/1mM72kX> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000): „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. <http://bit.ly/1yzl0vZ> (letzter Zugriff: 05.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002): Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. <http://bit.ly/XjriER> (letzter Zugriff: 05.11.2012).

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003). <http://bit.ly/1sXn9QA> (letzter Zugriff: 25.08.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). <http://bit.ly/Y7W6Zb> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn. <http://bit.ly/1uvWqOU> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (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). <http://bit.ly/1owEa5M> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007a): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007). <http://bit.ly/1q9Q9ld> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007b/1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007). <http://bit.ly/1sYcUxk> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007c): Integration als Chance – Gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. <http://bit.ly/1mM7iQS> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009a): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. <http://bit.ly/Y7WjvJ> (letzter Zugriff: 29.10.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009b/1999): Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Stand: 05.02.2009). <http://bit.ly/1mM7kZ5> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009c/1994): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 05.02.2009). <http://bit.ly/1vLQUJz> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009d/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 05.02.2009). <http://bit.ly/1q9Qggv> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009e/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 05.02.2009). <http://bit.ly/1rb6w7B> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009f/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 05.02.2009). <http://bit.ly/1q9QhRB> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2009g/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 05.02.2009). <http://bit.ly/1IXhBBv> (letzter Zugriff: 22.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010). <http://bit.ly/1oLIMPy> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011b): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). <http://bit.ly/1vLRh6V> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012c): Länder legen Eckpunkte für die geplante Bund – Länder – Initiative Lehrerbildung vor. Pressemitteilung vom 18. März 2012. <http://bit.ly/1yzlylu> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012d): Ergebnisse der 339. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 18./19.10.2012 in Hamburg. Pressemitteilung vom 19.10.2012. <http://bit.ly/1uSaJLd> (letzter Zugriff: 29.10.2012).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012e): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). <http://bit.ly/1AhOqSa> (letzter Zugriff: 14.08.2014).

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2012 – 2025 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013). Statistische Veröffentlichungen der Kulturministerkonferenz. Dokumentation Nr. 201. <http://bit.ly/1oQe38Z> (letzter Zugriff: 12.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013b): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). <http://bit.ly/1sYdknk> (letzter Zugriff: 12.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013c): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013). <http://bit.ly/1pv5qRp> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013d/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013). <http://bit.ly/1t05yYl> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013e/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). <http://bit.ly/1yBzwU2> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013f/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). <http://bit.ly/1vOovTa> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013g/1997): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). <http://bit.ly/1pPXkSj> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013h/1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013) <http://bit.ly/1oybcCw> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013i/1994): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013). <http://bit.ly/1qaDbUl> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013j): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). <http://bit.ly/1t4pUjYf> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013k/1999): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen (Beschluss der KMK vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013). <http://bit.ly/1mO6vPr> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013l): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013). <http://bit.ly/1pPXAk9> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014a): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand 17.02.2014. Berlin/Bonn. <http://bit.ly/1qhHoFB> (letzter Zugriff: 30.06.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014b): Einstellung von Lehrkräften 2013. Tabellenauszug: Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. Berlin. <http://bit.ly/1sXo9UG> (letzter Zugriff 03.07.2014)
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014c/2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.06.2014). <http://bit.ly/1pPXBVh> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014d/2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). <http://bit.ly/1t06tYC> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- KMK (Kultusministerkonferenz) und HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2008): Empfehlung der KMK und HRK 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://bit.ly/1IXh8PN> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Lindmeier, C. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, (5). S. 180–193.

- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M.: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 398–417.
- Lomb, M. (2009): Verbesserung der Qualität und Reform der LehrerInnenbildung. Die Diskussion in der Europäischen Union (EU). In: GEW (2009): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt: GEW, S. 31–38. <http://bit.ly/1p9Cm17> (letzter Zugriff: 25.08.2012).
- Messner, R. (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: schulpädagogik-heute (5).
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. <http://bit.ly/1I5HRyG> (letzter Zugriff: 25.08.2012).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007): Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren. Zusammenfassung in Deutsch. <http://bit.ly/1sXmWNI> (letzter Zugriff: 05.11.2012).
- Oelkers, J. (2007): Wie kann die Lehrerausbildung reformiert werden? Statement in der Anhörung zur Lehrerausbildung, veranstaltet von der SPD-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen am 12. Juni 2007. <http://bit.ly/1oLisAm> (letzter Zugriff: 25.08.2012).
- Oelkers, J. (2009): „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- Offenberg, E./Walke, J. (2013): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <http://bit.ly/1uym5qh> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Pabst, A. (2014): Inklusive Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. Häcker, T./Walm, M.: Inklusion als Entwicklung - Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Picht, G. (1964): Die Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Reintjes, Ch./Bellenberg, G./Greling, E.-M./Weegen, M. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute, 5.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 14–37.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. <http://bit.ly/1pP9Wcg> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Stisser, A./Horn, K.-P./Züchner, I./Ruberg, C./Wigger, L. (2012): Studiengänge und Standorte. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto, S. 19–69.
- Terhart, E. (2000) (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. <http://bit.ly/1owEAck> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Terhart, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), S. 275–279.
- Terhart, E. (2008): Erstes Staatsexamen oder Master of Education – welcher Abschluss für angehende Lehrer? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 56, S. 94–104.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Walke, J. (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft/Mercator Stiftung. Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III. Essen.
- Walm, M. (2013): Inklusion als Reformimpuls für die Lehrer_innenbildung – Entwicklungen und Perspektiven. In: Berndt, C./Walm, M.: In Orientierung begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–191.
- Winter, M. (2007): PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts (HoF-Arbeitsbericht 2/2007). <http://bit.ly/1nRXLas> (letzter Zugriff: 30.11.2012).
- Weyand, B. (2012): Zentren für Lehrerbildung als Agenten des Systemwandels. In: Kräler, Ch./Schnabel-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Münster et al.: Waxmann, S. 213–233.
- Weyand, B./Schnabel-Schüle, H. (2010): Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland Januar 2010. Projektbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Trier. <http://bit.ly/1rb6Jrh> (letzter Zugriff: 04.11.2012).
- Weyland, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). <http://bit.ly/1ruGjw8> (letzter Zugriff: 20.02.2013)
- Weyland, U./Wittmann, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. <http://bit.ly/1q9Qzb2> (letzter Zugriff: 04.11.2012).

7 Angaben zu den Autor_innen

Maik Walm

Universität Rostock
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Doberaner Str. 115
18057 Rostock
Tel. +49 (0)381/498 2903
Fax +49 (0)381/498 2902
maik.walm@uni-rostock.de
www.zlb.uni-rostock.de/wir-ueber-uns/zlb-team/

Dr. Doris Wittek

Philipps-Universität Marburg
Institut für Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
Tel. +49 (0)6421/28 24418
Fax +49 (0)6421/28 23041
doris.wittek@staff.uni-marburg.de
www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/wittek?searchterm=wittek

Aktionsplan Lehrer_innenbildung

// **Beschluss 3.8 des Düsseldorfer Gewerkschaftstages der GEW (2013)** //

Die GEW spricht sich dafür aus, die Lehrer_innenbildung als ganzheitlichen, institutionenübergreifenden Prozess zu verstehen und zu organisieren: vom Hochschulstudium über den Vorbereitungsdienst, die Berufseinstiegsphase bis hin zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen.

Lehrer_innenbildung trägt der Tatsache Rechnung, dass Lehrer_innen über ein hohes Maß an reflexiver Kompetenz verfügen müssen und zwar sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer eigenen Lernbiografie. Die Mehrzahl der Lehramtsstudierenden ist weiblich, gehört der deutschstämmigen Mittelschicht an und hat ein Gymnasium durchlaufen. Im Primarbereich ist eine Unterrepräsentanz von Männern und in manchen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eine Unterrepräsentanz von Frauen festzustellen. Geschlechterdifferenzen, sozialer Status und lernbiografischer Hintergrund sind in Bezug auf die Studienganggestaltung, die Praxisphasen an Schulen, den Vorbereitungsdienst/ Berufseinstieg zu reflektieren. Die Lehrenden sind entsprechend aus- und fortzubilden.

Partizipation und Mitbestimmung müssen bei der Gestaltung der Ausbildung auf allen Stufen sichergestellt sein. Lehr- und Lernmethoden müssen dem Umstand Rechnung tragen, dass es sich bei den Auszubildenden um erwachsene Lernende handelt.

Die GEW intensiviert ihre Aktivitäten in der Interessenvertretung der Studierenden, der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, der Fach- und Seminarleiter_innen sowie der Mentor_innen. Ziel ist, die Gruppe der Auszubildenden sowie alle an der Ausbildung beteiligten Beschäftigten verstärkt als Mitglieder und für die aktive Mitarbeit in der GEW zu gewinnen.

Die GEW richtet ein „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung“ ein, das die gemeinsame Arbeit zu diesem Querschnittsthema auf Bundes- und Landesebene unterstützt und vorantreibt. Das „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung“ setzt sich aus Mitgliedern zusammen, die unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven aus den verschiedenen Handlungsfeldern der Lehrer_innenbildung

einbringen. Ziel des Zukunftsforums ist es, vor dem Hintergrund der Forderung nach einer Schule für Alle konkrete, innovative Leitlinien zu einer inklusiven, länder- und phasenübergreifenden Lehrer_innenbildung unter der Perspektive einer langfristig zu realisierenden gemeinsamen Pädagog_innenbildung zu formulieren. Daraus sollen weitere Handlungsstrategien zur bildungspolitischen Umsetzung entwickelt werden.

Inhaltliche Reform der Lehrer_innenbildung

Die GEW beteiligt sich auf der Basis der folgenden Grundsätze an der inhaltlichen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

- Die Inhalte der Lehrer_innenbildung müssen sich am notwendigen Professionswissen der angehenden Lehrer_innen orientieren. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Zusammenhang theoriegeleiteten Praxisphasen zu, die die erste und zweite Ausbildungsphase sinnvoll miteinander verbinden und den angehenden Lehrer_innen selbstbestimmtes, forschendes Lernen ermöglichen.
- Die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrer_innenpersönlichkeit soll das Studium in den Bildungswissenschaften strukturieren, nicht das Training von Handlungsroutinen.
- Die eigene Lernbiografie soll in allen Ausbildungsphasen kritisch reflektiert werden, damit ein professionelles Selbstkonzept entstehen kann, in dem Traditionen und Vorurteile nicht unreflektiert handlungsleitend sind. Dies ist von zentraler Bedeutung im Hinblick auf ein geschlechtersensibles inklusives Schulsystem sowie auf diskriminierungsfreies Lehrer_innenhandeln in Bezug auf Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale und ethnische Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung und Alter.
- Die Orientierung am notwendigen Professionswissen bedeutet für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, dass sie die Lehr-/Lerninhalte der Unterrichtsfächer fachwissenschaftlich durchdringen und didaktisch reflektieren. Es geht in einem umfassenden Sinne um Bildung für den Beruf im Medium der Wissenschaft. Das heißt, auch die erste Phase der Ausbildung muss der

Tatsache Rechnung tragen, dass es z.B. nicht um Mathematiker_innen, sondern um Mathematiklehrer_innen geht.

- Die Orientierung am notwendigen Professionswissen bedeutet zudem, dass auch in der ersten Ausbildungsphase fächerübergreifende, fächerverbindende oder projektbezogene Studienarrangements angeboten werden, die den Studierenden eine Auseinandersetzung mit schulischen Bildungszielen und –inhalten ermöglichen, die nicht nur einer Disziplin zuzuordnen sind: z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Demokratie lernen, Friedenserziehung, Medienpädagogik und Gesundheitsbildung.
- Die Ausbildung darf jedoch nicht auf die Vermittlung von am Arbeitsplatz Schule benötigten Kompetenzen reduziert werden, sondern muss in einem umfassenderen Sinne berufsbefähigend sein. Das schließt die Fähigkeit ein, die berufliche Praxis auf einer wissenschaftlichen Grundlage kritisch zu reflektieren.
- Die GEW setzt sich dafür ein, dass die KMK-Standards für die Lehrer_innenbildung in diesem Sinne überarbeitet werden.

Reform der Lehrer_innenbildung an Hochschulen

- Die GEW fordert, die Anzahl der Studienplätze in der Lehrer_innenbildung im Zuge eines bedarfs- und nachfragegerechten Ausbaus der Hochschulen anzupassen.
- Die GEW lehnt eine Auswahl von Studienbewerber_innen durch die Hochschulen ab und verweist auf das grundgesetzlich garantierte Recht auf freien Hochschulzugang. Stattdessen ist die Selbsteinschätzungskompetenz von Studienberechtigten durch eine qualifizierte Beratung zu fördern.
- Alle Bachelor-Absolvent_innen müssen das Recht auf ein Masterstudium bekommen, denn in allen Bundesländern ist die hochschulische Ausbildung von Lehrer_innen in Übereinstimmung mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz erst mit dem Erreichen des Masterabschlusses abgeschlossen.
- Das konsekutive Bachelor- und Masterstudium muss in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkte) umfassen – wie es die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für alle anderen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge vorsehen.
- Die GEW spricht sich dort, wo es konsekutive Studiengänge gibt, in dem Sinne für die Polyvalenz des Bachelors in der Lehrer_innenbildung aus, dass dieser die Grundlage für die Ausbildung aller Lehrämter ist. Sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium müssen fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildungsbestandteile integriert sein.
- Die Lehrer_innenbildung ist künftig nicht mehr an den Schulformen auszurichten, sondern an den Schulstufen Primarstufe und Sekundarstufe. Eine frühzeitige und definitive Festlegung der Ausbildung auf Schulstufen ist zu vermeiden.
- Das Kerncurriculum einer gemeinsamen Lehrer_innenbildung ist perspektivisch zu einer gemeinsamen Pädagog_innenbildung weiterzuentwickeln.
- Die GEW fordert den Bund auf, gemeinsam mit den Ländern Verantwortung für eine hochwertige Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu übernehmen. Eine „Exzellenzinitiative Lehrerbildung“ wird dieser Verantwortung nicht gerecht. Gerade in der Qualitätssicherung und -entwicklung kommt es nicht auf Wettbewerb, sondern auf die Verbesserung der zielorientierten Zusammenarbeit an. Wir brauchen daher keine „Exzellenzinitiative Lehrerbildung“, sondern eine Verbesserung der Qualität der Lehre und Studienbedingungen in der Fläche, insbesondere durch eine spürbare Verbesserung des Betreuungsverhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden. Unter der Voraussetzung eines substanziellen Ausbaus der Hochschulen und der Verbesserung ihrer Betreuungsverhältnisse begrüßt die GEW ein Bund-Länder-Programm, das zusätzliche Anreize für Qualitätsverbesserungen und Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt.
- Die GEW spricht sich für eine bessere Verzahnung sowohl von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen, als auch von theoretischen und berufspraktischen Anteilen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium aus. Die schulpraktischen Anteile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen besser mit dem Studium verknüpft werden, um eine kritisch distanzierte, theoriegeleitete Reflexion der Praxis und der eigenen professionellen Rolle – auch in Bezug auf Geschlechterstereotypen – zu ermöglichen.
- Die GEW fordert eine institutionelle Stärkung der Lehrer_innenbildung an den Hochschulen durch Weiterentwicklung der an den meisten Universitäten etablierten „Zentren für Lehrer_innenbildung“. Ihre Aufgabe ist die Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch eine zielorientierte Vernetzung aller an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen innerhalb und außerhalb der Hochschulen. Sie sollen darüber hinaus als zentrale Einrichtungen der Universitäten analog zu den Fachbereichen bzw. Fakultäten eine Budgethoheit über alle anteilig für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgesehene Ressourcen erhalten und einer uneingeschränkten Mitbestimmung der Studierenden, Hochschullehrer_innen sowie wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Beschäftigten unterliegen.

Weiterentwicklung von Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg

- Der Zugang zum Vorbereitungsdienst soll in allen Bundesländern einheitlich geregelt sein. Erstes Staatsexamen bzw. Master sind von allen anderen Bundesländern bedingungslos anzuerkennen.
- Die Dauer des Vorbereitungsdienstes soll in allen Bundesländern und für alle Lehramtstypen einheitlich sein und eine qualifizierte Ausbildung in der Schulpraxis gewährleisten. Dazu gehören eine Einführungsphase mit Hospitationen sowie begleitetem Unterricht und erst anschließend eigenverantwortlicher Unterricht. Im Rahmen einer vorgegebenen Bandbreite bestimmen die Referendar_innen den Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts selbst.
- Es muss ermöglicht werden, den Vorbereitungsdienst in Teilzeit zu absolvieren. Auf die besonderen Belange z. B. von Menschen mit Erziehungs- oder Pflegeaufgaben ist Rücksicht zu nehmen.
- Die Berufsanfänger_innen haben Anspruch auf überfachliche und externe Beratung und Supervision.
- Der Vorbereitungsdienst wird mit einer Staatsprüfung abgeschlossen. Die Prüfungsleistungen werden ausbildungsbegleitend erbracht, die Prüfungsanforderungen sind einheitlich auszugestalten.
- Die Fach- und Seminarleiter_innen werden in der Dienstzeit zu Fragen der aktuellen pädagogischen Entwicklung und in Erwachsenenpädagogik sowie fachwissenschaftlich fortgebildet.
- Mentor_innen in schulpraktischen Phasen sollen vor der Aufnahme der Tätigkeit qualifiziert werden sowie ein Recht auf regelmäßige Fortbildung und Supervision haben. Ihre Tätigkeit wird auf die Unterrichtsverpflichtung in angemessenem Umfang angerechnet.
- Die GEW lässt gutachterlich die Vor- und Nachteile einer einphasigen Lehrerausbildung (Zusammenlegung Erste und Zweite Phase) prüfen. Insbesondere soll geprüft werden, wie eine Auskopplung aus dem beamten- und tarifrechtlichen Gesamtgefüge des öffentlichen Dienstes vermieden werden kann.

Fortbildung von Lehrer_innen

- Die GEW fordert den Erhalt und Ausbau bzw. die Neuerichtung von Landesinstituten/Akademien für Lehrer_innenfortbildung in staatlicher Verantwortung. In Flächenländern sind Teilnehmer_innen lange Anfahrtswege zu ersparen. Zudem sind die Hochschulen für die Lehrer_innenfortbildung zu öffnen. Die finanziellen und personellen Ressourcen sind den gestiegenen Anforderungen an die Lehrer_innenbildung anzupassen.
- Das Programm soll sich inhaltlich an den aktuellen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung orientieren und die kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissen-

schaftlichen, bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen ermöglichen. Die Lehrkräfte und ihre Vertretungen müssen an der Programmentwicklung beteiligt werden. Die GEW entwickelt eigene Fortbildungsangebote und bietet den Landesregierungen Kooperationen an.

- Die Fortbildungsangebote müssen auf nachhaltige Wirksamkeit angelegt sein. Dazu tragen insbesondere Fortbildungen bei, die sich über einen längeren Zeitraum mit einem Wechsel von Praxis- und Reflexionsphasen erstrecken. Internetbasierte Fortbildungsangebote hält die GEW dann für akzeptabel, wenn zum Erfahrungs- und Meinungsaustausch auch die persönliche Begegnung vorgesehen ist.
- Dienstlich angeordnete Fortbildungsmaßnahmen müssen kostenfrei sein und innerhalb der Dienstzeit stattfinden. Die Pflicht zur Fortbildung setzt sinnvolle Angebote in ausreichender Zahl und Qualität voraus.

Lehrer_innenbildung und Statusfragen

Die GEW fordert, dass auch bei Lehrkräften das Prinzip „Gleiches Geld für gleichwertige Arbeit mit gleichwertiger Ausbildung“ gelten muss, auch als Beitrag zur Beseitigung der Diskriminierung von Frauen. Konkret setzt die GEW sich ein für:

- Gleichstellung aller akademisch ausgebildeten Lehrkräfte mit anderen Akademiker_innen im öffentlichen Dienst, das heißt eine einheitliche Zuordnung aller Lehrämter mit Masterabschluss (bzw. einem als gleichwertig anerkannten Abschluss) und zweitem Staatsexamen zum höheren Dienst mit Eingangsamt A 13 bzw. E 13 für Tarifbeschäftigte,
- gleichwertige materielle Bedingungen während des Vorbereitungsdienstes unabhängig vom Lehramt und Beschäftigungsstatus
- deutliche Erhöhung der Anwärter_innenbezüge,
- gleichwertige Aufstiegsämter unabhängig von Schulart und Lehramt ausschließlich nach den Kriterien Verantwortung, Inanspruchnahme und Qualifikation,
- gleiche Aufstiegschancen und materielle Gleichstellung für Lehrkräfte im Arbeitsverhältnis mit Beamt_innen,
- angemessene Vergütung während der Praxissemester,
- einheitliche Bezahlung aller Fach- und Seminarleiter_innen.

Genderkompetenz ist Schlüsselqualifikation in der Lehrer_innenbildung

// Beschluss 3.10 des Düsseldorfer Gewerkschaftstages der GEW (2013) //

Die GEW setzt sich für die **Stärkung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrer_innen** durch die Vermittlung von Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in den Lehramtsstudiengängen sowie in der Weiterqualifizierung/Fort- und Weiterbildung ein.

Die GEW setzt sich für die **Integration der Geschlechterforschung in die Lehramtsstudiengänge ein**. Die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung trägt zur Stärkung der Profession sowie der Professionalisierungsprozesse und damit einhergehender Selbstreflexivität bei. Die Berücksichtigung der sozialen Kategorie Geschlecht und der gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse zur Herstellung einer dichotomen, hierarchischen Geschlechterordnung ist nicht nur in den Sozial- und Kulturwissenschaften sowie in den Technik- und Naturwissenschaften ein zentrales Element wissenschaftlicher Erkenntnis sondern auch in den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken). Die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Fragen der Herstellung von Differenz ist für alle Lehramtsstudiengänge relevant und muss darüber hinaus jeweils schulform- und fachspezifisch in die Curricula integriert werden.

Die GEW setzt sich dafür ein, dass die **Genderkompetenz in der ersten Phase der Lehramtsausbildung** insbesondere durch die inhaltliche Gestaltung der Studiengänge, die Weiterqualifizierung der Lehrenden und die geschlechtergerechte Beratung der Studierenden erhöht wird.

In der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge sind

- Professionalisierungsprozesse der angehenden Lehrer_innen im Zusammenspiel von theoretischen und praktischen Einheiten reflexiv zu begleiten;
- Professionsaspekte des zukünftigen Lehrer_innenberufs aufzugreifen. Das bedeutet, die Profession auf der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene zu analysieren, um die Vergeschlechtlichung von Arbeit und geschlechterdifferenzierte Zuschreibungen zu verdeutlichen;

- professionsbezogene Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie geschlechtsbezogene Wahrnehmungen zu thematisieren, damit Konstruktionsprozesse von Geschlecht in den Bildungswissenschaften und in Fachdisziplinen wissenschaftskritisch reflektiert werden können;
- Gender-Aspekte als Querschnittsthema in bestehenden Studienfächer aufzunehmen und die Verankerung eigenständiger Module/Modulbestandteile zu Gender-Aspekten zu fördern.

In der Weiterqualifizierung für Lehrende sind Angebote zu machen

- zum aktuellen Stand der Frauen- und Geschlechterforschung;
- in der Hochschuldidaktik, zur Sensibilisierung der Lehrenden in Bezug auf die Umsetzung einer geschlechtersensiblen Lehre;
- zur Vermeidung impliziter Diskriminierung aufgrund von Geschlecht.

In der Betreuung und Beratung der Studierenden ist darauf hinzuwirken, dass

- die Geschlechterdifferenzen in der Berufspraxis an Schulen thematisiert werden,
- eine systematische, geschlechtersdifferenzierende Beobachtung des Arbeitsmarktes und eine Berücksichtigung dieser Erkenntnisse sowohl bei der Studienberatung als auch bei der Ausgestaltung der Curricula etabliert wird,
- Mentoring-Programme für das im jeweiligen Feld marginalisierte Geschlecht und in einzelnen Lehramtsausbildungen Maßnahmen zur Erhöhung des Männeranteils aufgelegt werden.

Die GEW fordert die **Kultusministerien auf, Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in Standards, Rahmenvereinbarungen, Gesetzen, Verordnungen und Erlassen zur Lehramtsausbildung** zu verankern.

Mit den Standards für Lehrer_innenbildung in den Bildungswissenschaften der KMK (2004) ist ein Rahmen dafür gegeben. Darin ist festgelegt, dass Lehramts-Absolvent_innen „die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“ und „pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen“ kennen sollen. Des Weiteren sollen sie „ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“ reflektieren können. Insbesondere Reflexionsfähigkeit bezüglich Bildungs- und Erziehungsprozessen, aber auch -theorien, wird in den Standards mehrfach ein hoher Stellenwert zugesprochen, ebenso der Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen und -voraussetzungen der Schüler_innen. Insgesamt zielen die inhaltlichen Anforderungen der KMK darauf, jeweilige Fächer entsprechend der heterogenen Voraussetzungen der Schüler_innen zu vermitteln und den Unterricht motivierend und lernfördernd gestalten zu können.

Zu den Regelwerken, die um Genderkompetenz ergänzt werden müssen, gehören u.a.

- KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften,
- Rahmenvereinbarungen der KMK über die Ausbildung und Prüfung für die unterschiedlichen Lehrämter,
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung,
- Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule,
- Landesgesetze und Rahmenordnungen für die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften.

Genderkompetenz ist eine zentrale Schlüsselqualifikation für Lehrerinnen und Lehrer bei der Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen, um das eigene Handeln reflektieren und kritisch befragen zu können. Sie umfasst das Wissen um kulturell/sozial bedingte und stereotypisierende Vorstellungen, über Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern sowie die Fähigkeit so damit umgehen zu können, dass allen Menschen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten jenseits von Geschlechterrollen eröffnet werden. Damit hat Genderkompetenz eine Schlüsselrolle, weil Geschlecht und damit verbundene Rollen, Aufgaben und Zuschreibungen nicht naturgegeben sind, sondern sozial konstruiert wird. Individuelle und gesellschaftliche Prozesse spielen dabei eine Rolle. Genderkompetenz ist als übergreifendes und grundlegendes Wissen aufzufassen, das Handlungsmöglichkeiten und Bewusstsein hervorbringt, um Einschränkungen aufgrund von Geschlecht abbauen zu können und somit individuelle Bedürfnisse zu erkennen und Chancen zu ermöglichen.

Genderkompetenz als Reflexionskompetenz für pädagogisches Personal setzt sich zusammen aus der Motivation, sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen, dem theoretischen, wissenschaftlichen und historischen Wissen über Geschlecht, der Kenntnis von methodischen und didaktischen Wegen zur Umsetzung.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen oder online Mitglied werden unter:
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Nationalität _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

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

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

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

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

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Brutoruhestandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

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

GEW Rheinland-Pfalz

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

GEW Thüringen

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

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

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

GEW Saarland

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

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

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

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

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

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

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

GEW Niedersachsen

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

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de