

GESTUFTE STUDIENGÄNGE IN DER HESSISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG

Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“

Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“

Gestufte Studiengänge in der
hessischen Lehramtsausbildung

Herausgeber: Prof. Dr. Joybrato Mukherjee, Justus-Liebig-Universität Gießen
(für die Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“)

Redaktion: Dr. Wolfgang Lührmann, Zentrum für Lehrerbildung,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21, 35394 Gießen

Gestaltung: Polkowski Mediengestaltung

Titelbild: iStockphoto

Gießen 2009

GESTUFTE STUDIENGÄNGE IN DER HESSISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG

Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“

Inhalt

Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“	1. Die Verantwortung der Universitäten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	2
Gestufte Studiengänge in der hessischen Lehramtsausbildung	2. Der Bologna-Prozess	2
	3. Die Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“	3
	4. Übereinstimmung in der Grundsatzfrage	6
	5. Die 6+4-Struktur: Motivationen und notwendige Ressourcen	8
	6. Degressive Polyvalenz und Professionalität	11
	7. Profilbildung	12
	8. Säulenmodell und Schichtenmodell	12
	9. Gestufte Studiengänge als Weiterführung der Modularisierung	13
	10. Die KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung	15
	11. Die Bildungsstandards	15
	12. Major- und Minor-Fächer	15
	13. Berufliche Perspektiven für den Bachelor	16
	14. Besonderheiten in den Lehramtsstudiengängen für die Grundschulen und die Haupt- und Realschulen	18
	15. Die Schulpraktischen Studien	19
	16. Die Sicherstellung des Lehrangebotes	20
	17. Die kapazitären Rahmenbedingungen	21
	18. Übergänge	21
	19. Die Eignung für den Lehrberuf	22
	20. Die Erste Staatsprüfung	23
	21. Zusammenarbeit mit der 2. Phase	24
	22. Der Vorbereitungsdienst	24
	23. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Lifelong Learning	24
	24. Internationalisierung und Entwicklung in den europäischen Ländern	26
	25. Evaluation	26
	26. Zentren für Lehrerbildung	26
	27. Zeitpunkt für die Einführung Gestufter Studiengänge	27

1. Die Verantwortung der Universitäten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zu den zentralen Aufgaben der hessischen Universitäten gehört die akademische Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. Mit jeweils unterschiedlichem Schwerpunkt und in unterschiedlichem Umfang bieten sie die auf die Erste Staatsprüfung hinführenden Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Haupt- und Realschulen, das Lehramt an Gymnasien, das Lehramt an Beruflichen Schulen und das Lehramt an Förderschulen an.

Die hessischen Universitäten sind sich der Verantwortung bewusst, die sie damit für die Heranbildung eines qualifizierten Nachwuchses für den Lehrberuf in allen Schulstufen und Schulformen tragen. Qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer öffnen ihren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechenden Bildung. In einer von gewachsenen und weiter wachsenden Wissensanforderungen geprägten Gesellschaft kommt der Bildung eine Schlüsselstellung zu: für jeden einzelnen Schüler, für jede einzelne Schülerin – und zugleich für das Gemeinwesen.

Eine beruflich kompetente Lehrerinnen- und Lehrerschaft ist von großer strategischer Bedeutung für das gesamte Bildungssystem. Alle an die Schule anschließenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen sind in ihrem Erfolg in hohem Maße abhängig von den in der Schule vermittelten und erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird daran gemessen, inwieweit es ihr gelingt, die Lehrerschaft und die Schulen zu befähigen, dieser großen Bedeutung und gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden.

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bedarf der höchsten Aufmerksamkeit der Ausbildungsstätten. Sie muss sich immer wieder neu an den sich stetig verändernden Bedingungen und Anforderungen des Lehrberufs ausrichten und sie muss die Entwicklungen in ihren Bezugswissenschaften aufnehmen und verarbeiten.

2. Der Bologna-Prozess

Die aktuelle Situation der akademischen Lehre ist geprägt vom Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraumes. Seit nunmehr zehn Jahren schon stehen die Hochschulen in einem aufwändigen Prozess der Neustrukturierung ihrer Studiengänge. Sein Ziel ist es, das akademische Studium europaweit ver-

gleichbar auszurichten, an überprüfbaren Kompetenzzielen zu orientieren, inhaltlich zu standardisieren und so die Voraussetzungen für ein Höchstmaß an Qualifikation und für die berufliche Mobilität ihrer Absolventinnen und Absolventen zu schaffen. Zentrale Merkmale des Bologna-Prozesses sind die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung Gestufter Studiengänge mit ihren charakteristischen Bachelor- und Master-Abschlüssen.

Die Lehramtsstudiengänge an den hessischen Universitäten wurden in den vergangenen Jahren auf der Grundlage des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) aus dem Jahre 2004 und seiner Umsetzungs-Verordnung (HLbG-UVO) aus dem Jahre 2005 modularisiert; die „flächendeckende“ Einführung Gestufter Studiengänge in einem Bachelor-Master-System steht noch aus; Vorreiter sind diesbezüglich die Studiengänge für das Lehramt an Beruflichen Schulen, die in enger Kooperation der Universitäten in Darmstadt, Gießen und Kassel mit dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und dem Hessischen Kultusministerium bereits auf das Bachelor-Master-System umgestellt wurden. Es stellt sich die Frage, ob und ggf. in welcher Weise das Modell der Gestuften Studiengänge auf alle Lehramtsstudiengänge übertragen werden kann und soll. Diese Frage ist, da die Mehrzahl der Bundesländer in der Entwicklung Gestufter Lehramtsstudiengänge schon sehr weit fortgeschritten ist, in Hessen von besonderer Dringlichkeit.

Modularisierung der
Lehramtsstudiengänge

Erste Gestufte
Studiengänge

3. Die Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“

Im Januar 2008 sind Vertreterinnen und Vertreter der hessischen Lehrerbildungszentren zu einer ersten Besprechung zusammengekommen, um die mit der Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge als Regelstudiengänge in der akademischen Ausbildung für alle Lehrämter in Hessen gegebenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten zu erörtern. Das Ziel der Besprechung war, eine in dieser Frage übereinstimmende Position der Zentren zu formulieren. Wenn die Landesregierung, so war die Grundüberlegung, die Einführung Gestufter Studiengänge in der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beschließt, sollten sich die Universitäten frühzeitig mit einer gemeinsamen Auffassung an der diesbezüglichen bildungspolitischen Diskussion und am Gesetzgebungsverfahren beteiligen können.

Ergebnis dieser ersten Besprechung war u. a.,

- dass die hessischen Lehrerbildungszentren die „flächendeckende“ Einführung Ge-

Erste Festlegungen

stufte Lehramtsstudiengänge in Hessen erwarten und sie sich daran konstruktiv und auf der Grundlage ihrer fachlichen Kompetenz beteiligen werden,

- dass sie von der Landesregierung erwarten, dass die Universitäten frühzeitig und umfassend in das entsprechende Gesetzgebungsverfahren eingebunden werden,
- dass sie davon ausgehen, dass die Gestuften Lehramtsstudiengänge mit dem Master-Abschluss den bisherigen Staatsexamens-Studiengängen und dem Ersten Staatsexamen gleichgestellt sind,
- dass sie die Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge als Möglichkeit zur Weiterführung der Modularisierung sehen,
- dass sie die Lehramtsstudiengänge in den Kontext der Profildbildung und Schwerpunktsetzung an den Einzelhochschulen stellen,
- dass sie eine Revision auch der 2. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, dem Referendariat, für unumgänglich halten,
- dass sie die Gestuften Studiengänge in ein berufsspezifisches Konzept eines Life-long Learning eingebunden sehen wollen
- und dass sie für die Umstellung angemessene Zeitfristen benötigen, die der gegenwärtigen Situation in den Universitäten mit den hohen Zeit- und Kraftaufwänden für die Studienreform nach Bologna insgesamt Rechnung tragen.

Im Rahmen einer Tagung der Lehrerbildungszentren zur Frage Gestufter Studiengänge in der hessischen Lehramtsausbildung im Mai 2008 in Gießen wurden diese Positionen bekräftigt. In der ausführlichen Darstellung und intensiven Diskussion der gültigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Reformmodelle benachbarter Bundesländer wurden zentrale Fragestellungen, Probleme und Themen herausgearbeitet, deren Erörterung und Klärung der Einführung Gestufter Studiengänge vorausgehen muss. Für diesen Diskussionsprozess wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt. Ihr gehören je zwei Vertreter/innen der Universitäten (Mitglieder der Direktorien der Lehrerbildungszentren und für die Lehr- und Studienangelegenheiten zuständige Vizepräsidenten), zwei Vertreter/innen des Amtes für Lehrerbildung (AfL) sowie je eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (HMWK) und des Hessischen Kultusministeriums (HKM) an. Die Justus-Liebig-Universität Gießen und das Gießener Zentrum für Lehrerbildung haben sich bereit erklärt, die Geschäftsführung und Koordination der Arbeitsgruppe zu übernehmen.

Diese Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“ hat seit Juni 2008 insgesamt sieben Mal getagt. Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) hat ihre Arbeit auf Antrag der Geschäftsführung der Arbeitsgruppe mit Mitteln aus dem Innovationsfonds/Studienstrukturprogramm unterstützt. Dadurch wurde es der Arbeitsgruppe möglich, Experten zu Arbeitssitzungen und Tagungen einzuladen und schriftliche Stellungnahmen zu grundsätzlichen und Einzelfragen einzuholen. Erste Zwischenergebnisse der Beratungen wurden auf einer Tagung im August vorgestellt.

Die im vorliegenden Positionspapier zusammengetragenen Überlegungen sind das Ergebnis der Beratungen und Beschlüsse der Arbeitsgruppe; es formuliert einen gemeinsamen Rahmen für die Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge und den Gestaltungsspielraum, innerhalb dessen die einzelnen Universitäten ihre eigenständigen Konzepte und Strukturen entwickeln können und wollen. Ganz überwiegend besteht über die hier vorgetragenen Ergebnisse ein volles Einverständnis; mindestens beruhen sie auf der gemeinsamen Vorstellung einer ganz überwiegenden Mehrheit der Arbeitsgruppenmitglieder. Die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (HfMDK) in Frankfurt am Main stimmt prinzipiell den in dem vorliegenden Positionspapier genannten allgemeinen Grundsätzen zur Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge in Hessen zu. Zu der musikhochschulspezifischen Position zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen wird die HfMDK dem Hessischen Kultusministerium ein eigenes Papier vorlegen.

Positionspapier

Zentrale Punkte der hier vorgestellten Position sind:

- die Integration der Lehramtsausbildung in den Bologna-Prozess,
- der Vorschlag einer gleichen Grundstruktur für alle Lehramtsstudiengänge, die ein sechssemestriges Bachelor- und ein viersemestriges Master-Studium vorsieht, die „6+4-Struktur“,
- die Orientierung der Studiengänge am Ziel der Professionalität und dem Prinzip einer degressiven Polyvalenz,
- die Ablösung des Ersten Staatsexamens durch den Master-Abschluss,
- die Notwendigkeit zur Erhöhung der Ressourcen für die universitäre Lehramtsausbildung,
- die Möglichkeit zur Profilbildung der Universitäten in der konkreten Ausgestaltung der Studiengänge,

Zentrale Punkte

- die Festlegung alternativer Gestaltungsmodelle für die lehramtsbezogenen Studiengänge: dem Schicht- und dem Säulenmodell,
- der Ausbau der Kooperation zwischen 1. und 2. Phase (zwischen Studium und Referendariat),
- die Identifikation möglicher beruflicher Perspektiven für die Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiums,
- die Klärung des Übergangs von der Bachelor- in die Master-Phase des Studiums und des Übergangs vom Studium als 1. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in das Referendariat als ihrer 2. Phase,
- die Einbettung der Lehramtsausbildung in das Konzept eines Lifelong Learnings.

Die Arbeitsgruppe ist sich darin einig, dass die im vorliegenden Positionspapier beschriebenen Rahmenbedingungen für die Überführung der Lehramtsstudiengänge in das Bachelor-Master-System jeder einzelnen Universität sehr viel Freiraum für eine individuelle Profilbildung und für eine universitätsspezifische Ausprägung der akademischen Lehramtsausbildung bietet.

4. Übereinstimmung in der Grundsatzfrage

Weiterentwicklung

Die Arbeitsgruppe ist der Überzeugung, dass die Einführung Gestufter Studiengänge aus sowohl grundsätzlichen wie praktischen Erwägungen die konsequente Weiterentwicklung der modularisierten Lehramtsstudiengänge darstellt.

Vernetzung

Lehramtsstudiengänge sind immer und unabänderlich in hohem Maße mit anderen akademischen Studiengängen und Lehrangeboten vernetzt. Eine Beibehaltung der Staatsexamensstudiengänge brächte die Gefahr einer isolierenden Sonderstellung der Lehrerbildung im ansonsten weitestgehend auf die Gestuften Studiengänge umgestellten akademischen Lehr- und Studienbetrieb mit sich; dies wäre auch in organisatorischer Hinsicht mit hohen, effizienzmindernden Reibungsverlusten verbunden und der Qualität der Lehrerbildung nachhaltig abträglich.

Flexibilität und Mobilität

Vor allem aber ist die Arbeitsgruppe der Überzeugung, dass gestufte Studiengänge auch im Bereich der Lehramtsausbildung in höherem Maße als die bisherigen Staatsexamens-Studiengänge den modernen Anforderungen beruflicher Flexibilität und Mobilität entsprechen. Gestufte Lehramtsstudiengänge machen deutlich, dass es

keinen Automatismus mehr gibt von der frühen Berufsentscheidung zum Beruf; sie öffnen die Perspektive auch für andere Orientierungen und erleichtern Umorientierungen – sowohl zum Lehrberuf hin wie vom Lehrberuf weg. Sie lösen die bisherige biographische Engführung der Studierenden auf die Schule als Arbeitsplatz auf und motivieren sie, ihre Berufsentscheidung wiederholt zu überdenken, sie vor sich und anderen zu begründen und die Ernsthaftigkeit und Angemessenheit der beruflichen Entscheidung zu belegen.

Eine solche Öffnung der Perspektiven ist auch dann sinnvoll, wenn auch zukünftig die Mehrzahl der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen in die Schule geht. Wenn der Bachelor eines lehramtsbezogenen Studiums auch Zugang zu nicht lehramtsbezogenen Master-Studiengängen bekommt und das lehramtsbezogene Master-Studium auch Absolventinnen und Absolventen nicht-lehramtsbezogener Bachelor-Studiengänge offensteht – jeweils u. U. mit gewissen Auflagen versehen – wird dadurch sichergestellt, dass der Lehrberuf ein mehrfach bewusst entschiedenes Berufsziel darstellt und er einen entsprechend hochqualifizierten Nachwuchs erhält. Die Universitäten werden sich bemühen, die lehramtsbezogenen Studiengänge so zu konstruieren, dass Wechsel zum Lehramt hin und vom Lehramt weg einfacher als bisher werden; eine Garantie für einen Wechsel ohne Zeitverlust kann jedoch nicht gegeben werden.

Öffnung der
Perspektiven

Die Arbeitsgruppe ist sich bewusst, dass die Gestuften Studiengänge im hiesigen Beschäftigungssystem ihre Bewährungsprobe noch vor sich haben und dass bis zu ihrer vollständigen Durchsetzung noch Zeit vergehen wird; dies gilt insbesondere für den Bachelor-Abschluss. Eine besondere Herausforderung der neuen Struktur liegt darin, dafür zu sorgen, dass nach dem Bachelor-Abschluss eine wirkliche Entscheidung über die Fortsetzung des Studiums mit dem Ziel des Master-Abschlusses bzw. den unmittelbaren Einstieg in eine berufliche Tätigkeit möglich ist. Es muss betont werden, dass die Bachelor- und Master-Abschlüsse aus einer anderen Bildungs- und Beschäftigungskultur stammen. Die Arbeitsgruppe teilt aber die mit der Studienreform im Bologna-Prozess allgemein verbundenen Hoffnungen auf die diesbezügliche Offenheit und Aufnahmefähigkeit des deutschen (und europäischen) Beschäftigungssystems mit seinen dynamischen Entwicklungen und auf einen flexiblen Arbeitsmarkt und sie ist zuversichtlich, dass das in diesen Studiengängen vermittelte hohe Maß an Kompetenz und Qualifikation die Absolventinnen und Absolventen befähigt, ihre berufliche Zukunft erfolgreich zu gestalten.

Bewährungsprobe und
Hoffnungen

Gestufte Lehramtsstudiengänge dienen nicht zuletzt der Einbettung der akademischen Lehrerbildung in die zusammenwachsende europäische Bildungslandschaft. Die Arbeitsgruppe versteht die Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge dementsprechend als einen Beitrag zum Integrationsprozess in Europa im Allgemeinen und zur Entwicklung eines einheitlichen und durchlässigen europäischen Bildungssys-

tems im Besonderen. Vergleichbare Strukturen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung fördern die wünschenswerte Mobilität von Lehrkräften in Europa.

In den Gestuften Lehramtsstudiengängen ist es möglich und erwünscht, dass Bachelor-Absolventen zunächst Berufserfahrungen sammeln und erst zu einem späteren Zeitpunkt ein Master-Studium aufnehmen. Lehrberufsspezifische Kompetenzen und Qualifikationen sollen auch während dieser ersten Berufsphase erworben werden können (auch z. B. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen); diese sollen in einem Portfolio dokumentiert werden. Die Aufnahme eines Master-Studiums nach einer Zeit der Berufstätigkeit sollte in Zukunft grundsätzlich eine größere Akzeptanz finden.

Der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium ist eine neue strukturelle Möglichkeit, eine flexiblere Anpassung an den jeweiligen Lehrerberuf des Landes vorzunehmen. Eine gestufte Studienstruktur verbessert die Möglichkeiten zur flexiblen Reaktion auf den wechselnden Lehrerberuf in den Schulen. In Zeiten hoher Nachfrage können Gestufte Studiengänge schneller als Staatsexamensstudiengänge Studierende zum Abschluss führen; in Zeiten geringerer Nachfrage eröffnen sie den Absolventinnen und Absolventen einen breiteren Zugang zu alternativen beruflichen Feldern.

Durchlässigkeit

Die Arbeitsgruppe ist deshalb der Auffassung, dass die zukünftigen, auf den Lehrberuf hinführenden Studiengänge ein möglichst hohes Maß an Durchlässigkeit in Bezug auf die angestrebten Lehrämter und zu anderen Gestuften Studiengängen aufweisen sollten. Dementsprechend sind die hessischen Universitäten hinsichtlich der Gestaltung Gestufter Studiengänge für die akademische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bestrebt, ein möglichst hohes Maß an Übereinstimmung zu erzielen: Es soll im Ergebnis ein hessisches Profil für die 1. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erkennbar sein. Auch kann hierdurch sichergestellt werden, dass innerhalb Hessens der Hochschulwechsel ohne große Hindernisse und Zeitverluste möglich ist.

5. Die 6+4-Struktur: Motivationen und notwendige Ressourcen

Die hessischen Universitäten wollen die Lehramtsstudiengänge in eine einheitliche Struktur mit einem 6-semesterigen Bachelor- und einem 4-semesterigen Master-Studium überführen: die „6+4-Struktur“.

Die Anforderungen in den einzelnen Lehrämtern bzw. den einzelnen Schulformen und Schulstufen sind unterschiedlich – aber sie sind nicht unterschiedlich hoch; sie sind

qualitativ gleichwertig und verlangen im Grundsatz ein gleich hohes Maß an Qualifikation. Eine Differenzierung der Ausbildungsgänge nach zeitlicher Dauer lässt sich im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen und aus der Perspektive der für die Ausbildung zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Wissensbestände nicht länger rechtfertigen. Die Arbeitsgruppe hält es für überfällig, mit der ungunstigen Tradition in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu brechen, nach der ein Lehramtsstudium umso kürzer und umso weniger wissenschaftsorientiert ist, je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, mit denen es die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer im Beruf zu tun haben. Auch und gerade für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen und an den Haupt- und Realschulen gilt die in der internationalen Lehrerbildungsdiskussion gängige Forderung „From Craft Culture to Scientific Culture“.

Qualitative
Gleichwertigkeit

From Craft Culture to
Scientific Culture

Nicht weniger als das Lehramt an Gymnasien, das Lehramt an Beruflichen Schulen und das Lehramt an Förderschulen benötigen das Grundschullehramt und das Lehramt an Haupt- und Realschulen einen ambitionierten, wissenschaftlich interessierten und in seinem akademischen Leistungsverhalten engagierten beruflichen Nachwuchs. Die in der 6+4-Struktur liegenden größeren Spielräume bieten verbesserte Möglichkeiten, den gerade in diesen Lehrämtern gestiegenen beruflichen Anforderungen im Studium durch eine Intensivierung und eine Erweiterung der Qualifikation zu entsprechen.

Die Arbeitsgruppe verbindet die Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge und die damit verbundene Gleichstellung mit den Nicht-Lehramtsstudiengängen explizit mit der Hoffnung und der Erwartung, das Lehramtsstudium damit auch für Studierendengruppen attraktiv zu machen, die bisher ein solches Studium gemieden haben. Ohnehin wird das Lehramtsstudium in der gestuften Struktur in Hessen, soweit an einzelnen Universitäten nichts anderes bestimmt wird, unmittelbar auch für Studieninteressenten mit einer Fachhochschulreife zugänglich. Mit der Gewinnung neuer Studieninteressenten und -berechtigten verknüpft sich auch die Hoffnung, mehr Studierende für das Studium der schulischen Mangelfächer, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, zu gewinnen.

Die Arbeitsgruppe verspricht sich von der angestrebten 6+4-Struktur auch eine Verbesserung der Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses insbesondere in den Fachdidaktiken. Diese sind von einem starken Nachwuchsmangel geprägt, der sich u. a. daraus erklärt, dass aus den bisherigen Kurzstudiengängen für die Lehrämter an Grundschulen und an Haupt- und Realschulen nicht hinreichend wissenschaftlich interessierte und wissenschaftlich ausgebildete Absolventinnen und Absolventen hervorgehen konnten.

Nach ersten Berechnungen, die das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) zur Verfügung gestellt hat, belaufen sich die Mehrkosten, die sich

Mehrkosten der
6+4-Struktur

aus der 6+4-Struktur ergeben, auf knapp 16 Millionen EUR pro Jahr. Zur Zeit kosten die Lehramtsstudiengänge an den hessischen Universitäten das Land ca. 34.740.000 EUR im Jahr. Die Einführung der 6+4-Struktur würde aufgrund der Erhöhung der Studiendauer in den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen die Kosten auf ca. 50.524.000 EUR erhöhen. Hinzu kämen noch die Mehrkosten, die sich aus der (geringfügigeren) Erhöhung der Studiensemesterzahlen in den Studiengängen „Lehramt an Gymnasien“ und „Lehramt an Förderschulen“ ergeben. Diese Mehrkosten lassen sich nicht durch Umschichtungen in den Universitätshaushalten auffangen. Eine unabdingbare Voraussetzung für die Einführung Gestufter Studiengänge nach dem 6+4-Modell ist daher, dass die Ressourcen der Universitäten entsprechend erhöht werden.

Die Arbeitsgruppe bleibt trotz dieses Finanzierungsproblems und des Vorbehalts bezüglich der Ressourcen bei ihrer grundsätzlichen Empfehlung des 6+4-Modells; sie ist der Überzeugung, dass eine zeitgemäße Lehramtsausbildung dem Land diese Mehrkosten wert sein muss. Die hessischen Universitäten erwarten von der Landesregierung die kontinuierliche und dynamisierte Bereitstellung der zusätzlichen Ressourcen für die angestrebte, insgesamt 10-semesterige Studiendauer der bislang 7-semesterigen Lehramtsstudiengänge für die Grundschule und für die Haupt- und Realschulen sowie der bisher 9-semesterigen Studiengänge für das Gymnasium und die Förderschule.

Ablehnung der Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes in das Master-Studium

Die nach der „Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Master-Abschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes“ gegebene Möglichkeit, einen Teil des Vorbereitungsdienstes im Umfang von bis zu 60 Leistungspunkten in das Master-Studium einzubeziehen, wird von der Arbeitsgruppe nicht gutgeheißen. Die Arbeitsgruppe betont mit Nachdruck die Zuständigkeit der Universität für alle Studienanteile in den Gestuften Lehramtsstudiengängen. Auch eventuelle längere Praxisphasen müssen von entsprechend akademisch ausgebildetem Personal durchgeführt werden, und die Verantwortung für sie verbleibt auch dann bei den Universitäten, wenn diese Praxisphasen in (einer wünschenswerten) Kooperation mit der 2. Phase durchgeführt werden (vergleiche Abschnitt 15. „Die Schulpraktischen Studien“). Die Anlage der Lehramtsstudiengänge als Gestufte Studiengänge mit – zwangsläufig – höheren Semesterzahlen (nicht unbedingt: längeren Studiendauern!) wird zur „Mogelpackung“, wenn bisherige Teile des Referendariats nur einfach in das Master-Studium vorgezogen werden. Am Charakter des Master-Abschlusses als eines akademischen Abschlusses dürfen solche Regelungen nichts ändern.

Gesonderte Lehrangebote für die sogenannten außerfachlichen Kompetenzen sind nach Auffassung der Arbeitsgruppe in Gestuften Lehramtsstudiengängen nicht nö-

tig: die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken bieten hier ein hinreichend breites Angebot. Allenfalls für sehr spezielle Bereiche, etwa die Sprecherziehung, besteht ein beruflich begründeter Bedarf, ein entsprechendes zusätzliches Lehrangebot aufzubauen.

6. Degressive Polyvalenz und Professionalität

Die Gestuften Lehramtsstudiengänge sollen degressiv polyvalent angelegt werden. Die Lehramtsspezifität nimmt im Laufe des Bachelor-Studiums zu; der Master ist klar lehramtsspezifisch ausgerichtet.

Das Bachelor-Studium kann sowohl zu einem Bachelor of Science (B.Sc.) bzw. zu einem Bachelor of Arts (B.A.) als auch zu einem Bachelor of Education (B.Ed.) führen; der Master-Abschluss ist stets ein Master of Education (M.Ed.). Eine strikte Aufteilung in rein fachwissenschaftlich ausgelegte Bachelor-Studiengänge und rein bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch orientierte Master-Studiengänge ist weder erwünscht noch praktisch möglich. Dabei sind die fachwissenschaftlichen Inhalte des Bachelor-Studiums ebenso auf die Aufgaben zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu beziehen wie sich die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile auch auf außerschulische pädagogische Tätigkeitsfelder beziehen.

Nach anfänglich stärkerer fachwissenschaftlicher Ausrichtung nehmen die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachdidaktiken und die lehramtsspezifischen Bereiche Didaktik der Grundschule und Heil- und Sonderpädagogik) im Verlaufe des Bachelor-Studiums einen wachsenden Raum ein. Dadurch bleibt für die Studierenden in der ersten Zeit des Bachelor-Studiums offen, ob sie ein Lehramt und welches Lehramt sie ggf. anstreben. Auf diese Weise wird eine Durchlässigkeit zu den fachwissenschaftlich ausgerichteten Bachelor-Studiengängen sichergestellt; die Ausrichtung auf die einzelnen Lehrämter erfolgt im Rahmen der fachlichen Möglichkeiten erst im späteren Verlauf des Bachelor-Studiums.

Polyvalenz

Ebenso wie der Bachelor-Abschluss innerhalb eines Gestuften Lehramtsstudiums auch die Möglichkeit des Übertritts in einen fachwissenschaftlichen, nicht-lehramtsbezogenen Master-Studiengang eröffnet, kann der Abschluss eines fachwissenschaftlichen, nicht-lehramtsbezogenen Bachelor-Studiums den Zugang zu einem lehramtsbezogenen Master-Studium ermöglichen; diese Zugänge können jeweils an Auflagen gebunden werden, deren Erfüllung aber nicht mehr als ein Studienjahr in Anspruch nehmen soll.

Professionalität

Eine moderne Lehramtsausbildung kann und muss sich auch im polyvalent angelegten Studium mit Nachdruck am Ziel pädagogischer Professionalität orientieren. Die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule der Zukunft müssen durch ihr Studium in den Stand versetzt werden, sich auf der Grundlage des wissenschaftlichen Wissens aus den Referenzdisziplinen ihrer Unterrichtsfächer und den Bildungswissenschaften an der Bildung und an der Erziehung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu beteiligen und Bildungs- und Erziehungsprozesse aktiv zu gestalten; nur so ist eine professionelle pädagogische Arbeit möglich. Die gleichzeitige und gleichgewichtige Polyvalenz des Bachelor-Studiums führt die akademische Lehramtsausbildung aus der Engführung auf die berufliche Tätigkeit im öffentlichen Schulwesen heraus und eröffnet ihren Absolventinnen und Absolventen auch den Zugang zu weiteren Arbeitsfeldern; sie vermittelt ihnen auch hierfür die notwendigen Kompetenzen.

7. Profilbildung

Auf dieser Grundlage einer von den Universitäten im Konsens präferierten 6+4-Struktur und des Prinzips einer degressiven Polyvalenz sind für die Entwicklung Gestufter Lehramtsstudiengänge die Lehr- und Forschungsausrichtung der einzelnen Universität, ihre personellen Gegebenheiten und Ressourcen sowie die besonderen Anforderungen der einzelnen Lehrämter von ausschlaggebender Bedeutung: Gestufte Studiengänge in der Lehramtsausbildung sind nur denkbar, wenn für ihre Gestaltung ein hinreichend großer Raum für unterschiedliche Profile der Universitäten gegeben ist. Wenn bezüglich der Grundstrukturen Übereinstimmung herrscht und die Möglichkeit zum Hochschulwechsel gegeben ist, ist eine völlige Gleichheit der Studiengänge in den Details weder notwendig noch sinnvoll.

8. Säulenmodell und Schichtenmodell

Auf der Basis der schon vorhandenen Modelle für Gestufte Studiengänge für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Technischen Universität Darmstadt, der Universität Kassel und der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie erster Entwürfe zu Gestuften Studiengängen für alle Lehrämter hat die Arbeitsgruppe die Umsetzungsmöglichkeiten für die von ihr präferierte Grundstruktur durchgespielt und erörtert. Dabei zeigte sich, dass sich für die Konstruktion Gestufter Lehramtsstudiengänge in dieser Struktur zwei unterschiedliche Modelle anbieten und realisieren lassen. Zum einen ist die Konstruktion nach dem Säulenprinzip einer relativ gleichmäßigen Verteilung der Studienanteile (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaften,

Fachdidaktiken etc.) auf Bachelor- und Master-Phase denkbar, zum anderen eine Konstruktion der Studiengänge nach dem Schichtenprinzip einer stärkeren Konzentration bestimmter Studienanteile jeweils in einer der beiden Phasen des Studiums und z. T. auch in bestimmten Studiensemestern der beiden Phasen.

Ausbildungsstrategisch und ausbildungswissenschaftlich stellt sich hier die Frage nach den größeren Lernchancen und Lernerträgen und damit nach dem größeren oder kleineren Qualifizierungserfolg des jeweiligen Modells. Die Arbeitsgruppe ist überzeugt, dass beide Modellvorstellungen sowohl dem Grundgedanken der polyvalenten Ausbildung im Bachelor-Studium entsprechen als auch zum Ziel einer hohen pädagogischen Professionalität führen.

Im Vergleich mit der bisherigen hohen strukturellen Kohärenz der Lehramtsstudiengänge im Land Hessen wäre das Angebot voneinander im Detail abweichender Modelle für die Studiengangskonzeption sicherlich ein Novum – wenn aber die Lehramtsstudiengänge konsequent von ihrem Ergebnis, d. h. den in ihnen erworbenen Kompetenzen als Voraussetzung für den Zugang zur 2. Phase betrachtet werden, stellt die strukturell-organisatorische Einheitlichkeit keine Notwendigkeit mehr dar. Insofern votiert die Arbeitsgruppe dafür, beide Konstruktionsmodelle zuzulassen; sie ist überzeugt davon, dass beide Modelle im Endergebnis ein gleich hohes Maß an Kompetenz ermöglichen können.

9. Gestufte Studiengänge als Weiterführung der Modularisierung

Die hessischen Universitäten sehen die Einführung Gestufter Studiengänge in der Lehramtsausbildung als konsequente Weiterführung der bereits erfolgten Modularisierung; sie erlaubt es, die bestehenden modularisierten Studiengänge sinnvoll, berufsfeldorientiert, wissenschaftlich fundiert und qualitätssteigernd weiterzuentwickeln und hierbei die bisherigen Erfahrungen der Studierenden und der Lehrenden für die weitere Reform zu nutzen. Die Arbeitsgruppe verkennt dabei nicht, dass die Modularisierung und die Stufung der Studiengänge neue Herausforderungen evoziert; die bisherigen Ergebnisse in bereits modularisierten und Gestuften Studiengängen sind in mancher Hinsicht noch nicht befriedigend.

Die Orientierung der modularisierten Studiengänge und jedes einzelnen Moduls an den Prinzipien der Kompetenzorientierung, der Workload-Festlegung und der zeitnahen Prüfungen haben das Lehramtsstudium aber insgesamt in guter Weise auf die

„Modularisierung
ist ...“

Anforderungen einer professionellen Lehrtätigkeit ausgerichtet. Sie hat das Studium in Struktur und Intensität gestärkt, vergleichbare Leistungsstandards eingeführt und die Studierbarkeit verbessert. Nicht zuletzt gibt die Modularisierung des Studiums der 2. Phase der Lehramtsausbildung eine verlässliche Information darüber, was sie an Wissen und Fähigkeiten bei ihren Referendaren voraussetzen kann. Diese Reformgewinne sollen unmittelbar in die Gestuften Studiengänge übertragen werden.

Der Kernsatz der Modularisierung aus den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2000 lautet: „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“ Dies gilt auch für die Module in den zukünftigen Gestuften Lehramtsstudiengängen.

Übernahme und Weiterentwicklung der Module

Bei der Einführung von Gestuften Studiengängen in der Lehramtsausbildung können im Grundsatz die für die modularisierten Lehramtsstudiengänge entwickelten Module übernommen werden. Das schließt die kontinuierliche Weiterentwicklung dieser Module ein. Dort, wo die bisherigen Erfahrungen einen Verbesserungsbedarf aufgezeigt haben, werden die nötigen Veränderungen vorgenommen. Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (vergleiche Abschnitt 11. „Bildungsstandards“) sind die Grundlage für die inhaltliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Module.

Umfänge der Studienanteile

Die vom Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) definierten Umfänge der Studienbereiche (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften etc.) können in ihren Proportionen grundsätzlich auch für die Gestuften Studiengänge gelten. Die neu gewonnenen Spielräume in den Studiengängen können für den Ausbau bisher nicht oder nur wenig repräsentierter Kompetenzbereiche oder zur stärkeren individuellen Profilbildung der Studierenden genutzt werden. Die Universitäten erhalten hier die Möglichkeit, ihre Stärken und Besonderheiten mehr als bisher zum Tragen zu bringen.

Verflechtung der Studienanteile

Größeren Handlungsbedarf sieht die Arbeitsgruppe noch bei der eingeforderten Verzahnung der Studienbereiche, wenn das Säulenmodell als konzeptionelle Grundlage für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge dient (vgl. Abschnitt 8. „Säulenmodell und Schichtenmodell“). Eine stärkere Verflechtung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einerseits und Fachdidaktiken und Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie der speziellen Bereiche der Didaktik der Grundschule und der Heil- und Sonderpädagogik andererseits ist von hoher Bedeutung für eine optimale Qualifikation der künftigen Lehrerinnen und Lehrer.

10. Die KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung

In einer Reihe von Beschlüssen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) Empfehlungen für die Struktur Gestufter Lehramtsstudiengänge gegeben (siehe Anlage 2). Sie – und unter ihnen im Besonderen der sogenannte „Quedlinburger Beschluss“ vom 2. Juni 2005 – bilden die Grundlage und den Rahmen für die Einführung Gestufter Lehramtsstudiengänge.

11. Die Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 16. Dezember 2004 „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und am 16. Oktober 2008 Standards für die Unterrichtsfächer („Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“) beschlossen. Sie sind für die inhaltliche Ausgestaltung der universitären Curricula und der Module verbindlich.

12. Major- und Minor-Fächer

Die Arbeitsgruppe sieht die Einführung von Major- und Minor-Fächern in den Gestuften Lehramtsstudiengängen im Grundsatz kritisch. Abgesehen von den bestehenden Strukturen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Beruflichen Schulen, in denen sich Major-/Minor-Abstufungen bewährt haben, wird unter den gegebenen Rahmenbedingungen die weitere Ausdifferenzierung von Major- und Minor-Fächern nicht angestrebt. Eine unterschiedliche Gewichtung der Fächer in der Bachelor- und der Master-Phase kann aus organisatorischen Gründen oder aus Gründen der angestrebten Polyvalenz sinnvoll sein; insgesamt aber sollen die Fächer prinzipiell in gleichem Umfang und mit der gleichen Gewichtung, mindestens aber im bisherigen Umfang studiert werden. Auch die Ausbildung von Ein-Fach-Lehrern sieht die Arbeitsgruppe kritisch: zum einen sprechen schulorganisatorische Gründe dagegen, zum anderen erscheint es aus bildungstheoretischen Gründen sinnvoll und notwendig, dass die zukünftigen Lehrkräfte in ihrem Studium nicht nur eine Form der Welterschließung erfahren.

13. Berufliche Perspektiven für den Bachelor

Der Bachelor-Abschluss europäischer Provenienz und damit auch der Abschluss eines zukünftigen lehramtsbezogenen Bachelor-Studiums in Hessen ist ein eigenständiger, berufsqualifizierender akademischer Abschluss. Anders als etwa in den USA ist das Bachelor-Studium in Deutschland nicht zu einem erheblichen Teil der Allgemeinbildung („General Education“) gewidmet und wissenschaftspropädeutisch angelegt, sondern von vornherein eindeutig fachlich profiliert, wissenschaftlich ausgerichtet und gleichzeitig berufsfeldorientiert. Dem müssen auch die Perspektiven entsprechen, die sich aus dem Bachelor-Abschluss für die Absolventinnen und Absolventen ergeben.

Es ist in diesem Zusammenhang dringend erforderlich, für die Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen Berufsmöglichkeiten aufzuzeigen und einen Arbeitsmarkt darzustellen, der sich klar vom eigentlichen Lehrberuf – für den der Master-Abschluss die Voraussetzung darstellt – abgrenzen lässt. Die Arbeitsgruppe sieht dafür zwei Wege: zum einen lassen sich außerschulische pädagogische Bereiche avisieren, und zum anderen ergibt sich aus der Entwicklung der Schule zur Ganztagschule auch die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung ihres pädagogischen Personals und damit eine berufliche Einsatzmöglichkeit für die Absolventinnen und Absolventen eines lehramtsbezogenen Bachelor-Studiums.

Außerschulische Arbeitsfelder

Das in seiner Bachelor-Phase polyvalent angelegte lehramtsbezogene Studium kann den Absolventinnen und Absolventen den Zugang zu außerschulischen pädagogischen und anderen Arbeitsfeldern eröffnen und die hierfür erforderlichen Grundlagen professioneller Arbeit vermitteln. Zu diesen Arbeitsfeldern zählen insbesondere:

- die öffentliche und private Kinder- und Jugendarbeit,
- die öffentliche und private Betreuung und Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher und die Beratung ihrer Eltern,
- die Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und Projekten der Erziehungshilfe und -beratung,
- die Begabtenförderung,
- die öffentlichen und privaten Einrichtungen zur Förderung von Freizeit und Sport von Kindern und Jugendlichen,
- das Verbandswesen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit,

- die öffentlichen und privaten Einrichtungen der Kreativitätsförderung (z. B. Musikschulen),
- die Beratung von Jugendlichen und Erwachsenen hinsichtlich ihrer Ausbildungswahl und ihres weiteren Berufsweges,
- die öffentliche Erwachsenenbildung,
- die betriebliche und überbetriebliche Aus- und Weiterbildung,
- die berufliche, staatsbürgerliche und soziale Weiterbildung und die weiteren Sektoren des lebensbegleitenden Lernens,
- die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
- der bildungsbezogene journalistische und publizistische Sektor sowie das entsprechende Verlagswesen und
- die mit der Herstellung und Verbreitung moderner Medien im Erziehungs- und Bildungsbereich befassten Unternehmen.

In diesen und weiteren Feldern können die Tätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen im Bereich des Unterrichts und der Betreuung, der Beratung und des Coachings, der Konzeptentwicklung und der Planung, der Koordination und der Leitung liegen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Absolventinnen und Absolventen lehramtsbezogener Bachelor-Studiengänge hier auf die Konkurrenz der Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge stoßen werden und sich in dieser Konkurrenz behaupten müssen.

Die moderne Schule ist die sich verändernde Schule, die als Ganztagschule in stärkerem Maße als bisher zum Lebensmittelpunkt ihrer Schülerinnen und Schüler wird. Eine solche Schule erfordert eine differenzierte Personalstruktur. Es ist wenig erfolgversprechend, neue Aufgaben und Anforderungen beim Lehrberuf anzusiedeln – seine Aufgaben und Anforderungen haben in Umfang und Schwierigkeitsgrad ohnehin zugenommen. Zur Bewältigung weiterer Aufgaben und Anforderungen bietet sich der Einsatz einer eigenen Personalgruppe mit einem eigenen Tätigkeitsbereich an. Mit den Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen der Gestuften Lehramtsstudiengänge stände eine solche Gruppe zur Verfügung. Sie könnten als Pädagogische Assistentinnen und Assistenten Aufgaben in einer Reihe von Bereichen übernehmen, insbesondere:

- in der Einzelförderung der Schülerinnen und Schüler und der Hausaufgabenhilfe,

Innerschulische
Tätigkeit als Pädago-
gische Assistentinnen
und Assistenten

- im Förderunterricht,
- in zusätzlichen außerfachlichen und fachübergreifenden Lernangeboten,
- in der Schülerbetreuung auf Klassenfahrten und beim Lernen an außerschulischen Lernorten,
- in der betreuten Mittagspause,
- in der innerschulischen Freizeitgestaltung,
- in den sportlichen, musikalischen und Entspannungsangeboten,
- in der Ernährungserziehung sowie
- in der Bibliotheksarbeit und der Betreuung von Lehrmittelsammlungen.

Die voll ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mit Master-Abschluss und absolviertem Referendariat sind und bleiben die Experten und Verantwortlichen für den schulischen Unterricht, im Falle der Lehrerinnen und Lehrer in den Sekundarstufen I und II für den Unterricht in zwei Unterrichtsfächern. Eine differenzierte Personalstruktur ermöglicht ihnen die Konzentration auf diese voraussetzungs- und anforderungsreiche Aufgabe.

14. Besonderheiten in den Lehramtsstudiengängen für die Grundschulen und die Haupt- und Realschulen

Gestufte Lehramtsstudiengänge müssen sich an den qualifikatorischen Besonderheiten der einzelnen Lehrämter orientieren. Die Gestuften Studiengänge eröffnen insbesondere für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen neue Gestaltungsspielräume, die genutzt werden sollten. Die Arbeitsgruppe verbindet mit der 6+4-Struktur für die Lehramtsstudiengänge für die Grundschulen und die Haupt- und Realschulen die Hoffnung und die Erwartung, dass die zukünftigen Lehrkräfte durch die Stärkung der Professionalität und der wissenschaftlichen Fundierung der Lehramtsausbildung auch den gesellschaftspolitisch steigenden Anforderungen im Grund-, Haupt- und Realschulbereich besser gerecht werden (z. B. im Hinblick auf die frühe Bildungsförderung und den gesellschaftlich verantwortlichen Umgang mit der

zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen). Auch hierbei bieten sich entsprechend der beiden unterschiedlichen Grundmodelle (Säulen- bzw. Schichtenmodell) unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten an.

Für das Lehramt an Grundschulen wird der Vorschlag unterbreitet, das durch die 6+4-Struktur gewachsene Studienvolumen für die Einführung eines vierten Faches zu nutzen und dabei die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht als Pflichtfächer vorzusehen. Belässt man es bei den bisherigen drei Unterrichtsfächern, die dann fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verstärkt werden sollten, könnte auch die Frage neu diskutiert werden, ob – wie in der gegenwärtigen Regelung – Deutsch und Mathematik Pflichtfächer sein sollten oder nur eines von beiden oder ein bzw. zwei Fächer aus Deutsch, Mathematik, Sachunterricht. In der Arbeitsgruppe besteht Konsens darüber, dass die Fächer jeweils auf die Klassen 1 bis 6 ausgelegt werden; die Kenntnis der nachfolgenden Schulstufe wird als unerlässlich angesehen. In jedem Fall sollte die Ausbildung der zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer vermehrt Fragestellungen aus der Frühpädagogik, der Förderpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und des Bereichs „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ aufgreifen. Es wird auch angeregt, darüber nachzudenken, eines der Fächer als Fach für die Sekundarstufe auszulegen, um einen flexibleren Einsatz der Ausgebildeten zu ermöglichen; auf diese Weise könnten den Schwankungen in der Lehrereinstellung mit ihren periodischen Überfüllungs- und Mangelkrisen in diesem Bereich besser begegnet werden und es könnten den Studierenden neue berufliche Möglichkeiten eröffnet werden. Gut denkbar wäre auch, dass in der Bachelor-Phase des Gestuften Studiums für das Lehramt an Grundschulen die grundständig berufsnotwendigen Kompetenzen erworben werden und das Master-Studium sehr unterschiedliche Profile anbietet: ein weiteres Fach, eine stärkere förderpädagogische Akzentsetzung, Vertiefungen in diagnostischen Fragen oder in Schulentwicklungsfragen – und auch die Vorbereitung auf schulische Funktionsstellen, deren Besetzung dann vom Studium eines entsprechenden Master-Studiums abhängig gemacht wird.

Lehramt an
Grundschulen

Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen scheint es sinnvoll, die bisherigen Studienbereiche zu ergänzen: Fragen der Sozialpädagogik, der Förderpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik sollten einen größeren Raum einnehmen. Es sollten Kenntnisse im Bereich „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ erworben werden. Durch ein mehrwöchiges Betriebspraktikum könnten die Kenntnisse der Arbeitswelt erweitert werden.

Lehramt an
Haupt- und Realschulen

15. Die Schulpraktischen Studien

Die Schulpraktischen Studien sind ein bedeutsamer Bestandteil eines jeden Lehramtsstudiums; sie stiften einen wesentlichen Teil der berufsfeldbezogenen Kohärenz

in den sich stets aus unterschiedlichen Teilen zusammensetzenden Lehramtsstudiengängen. Ein regelmäßiger, gut vorbereiteter, universitär begleiteter und sorgfältig reflektierter Praxiskontakt gibt dem akademischen Studium seine unerlässliche Erfahrungsbasis und versetzt die Studierenden in die Lage, sich frühzeitig und intensiv mit dem Lehrerinnen- und Lehrerberuf persönlich auseinanderzusetzen. Der Praxisbezug der Schulpraktischen Studien ist dabei stets ein kritischer: er dient nicht der fraglosen Einpassung in die bestehende Praxis und damit ihrer Perpetuierung, sondern ist offen für die kritische Analyse der bestehenden Praxis und für Innovationen.

Eine Ausweitung der Schulpraktischen Studien entsprechend der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) im „Quedlinburger Beschluss“ wäre grundsätzlich sicher wünschenswert. Die Arbeitsgruppe sieht aber für eine solche Ausweitung zur Zeit kaum Möglichkeiten. Den Universitäten fehlen die personellen Ressourcen zur angemessenen Vorbereitung und Betreuung der Studierenden im Praktikum, und angesichts der gegenwärtigen Zahl der Studierenden sind die Schulen zumeist schon jetzt am Ende ihrer Aufnahmekapazität für Praktikantinnen und Praktikanten angekommen.

Die Schulpraktischen Studien als integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums sind und bleiben in der alleinigen Verantwortung der Universitäten. Eine stärkere Kooperation mit der 2. Phase auf dieser Grundlage ist sehr wünschenswert, insbesondere um die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten vor Ort zu intensivieren.

Bereits für das Bachelor-Studium werden – wenn auch nicht ausschließlich – schulische Praktika verbindlich vorgeschrieben und absolviert.

Die Arbeitsgruppe weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Schulpraktischen Studien als der betreuungsintensivste Teil der Lehramtsstudiengänge angemessen finanziert werden müssen. Es muss in diesem Zusammenhang betont werden, dass die Überprüfung bzw. die Bestätigung des Berufsziels „Lehrer(in)“ durch Lehramtsstudierende ganz wesentlich von ihren Erfahrungen in den Schulpraktischen Studien abhängen – die Schulpraktischen Studien sind auch insofern ein Kernelement der universitären Lehramtsausbildung.

16. Die Sicherstellung des Lehrangebotes

Die hessischen Universitäten streben an, in den Gestuften Lehramtsstudiengängen alle in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen möglichen Kombinationen der Unter-

richtsfächer anzubieten. Sie werden sich um entsprechende Abstimmungen des Fächerangebots bemühen.

Die Universitäten stellen durch geeignete organisatorische Maßnahmen sicher, dass das Studium jeweils in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann; sie tauschen sich über ihre diesbezüglichen Planungen, Instrumentarien und Erfahrungen aus.

17. Die kapazitären Rahmenbedingungen

Das vorliegende Positionspapier der hessischen Universitäten zur Lehrerbildungsreform ist nicht der geeignete Ort, ausführlich auf hochschulpolitische Grundsatzfragen wie die generelle Diskussion um das Kapazitätsrecht einzugehen. Es ist aber unerlässlich, dass die für eine Verlängerung der Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Haupt- und Realschulen auf insgesamt zehn Semester notwendigen Kapazitätserweiterungen spezifisch für die Lehramtsausbildung über die sogenannten Leistungszahlen dargestellt werden müssen und dass in diesem Zusammenhang eine grundlegende Neubewertung der bislang angesetzten Betreuungsrelationen, gerade auch im Hinblick auf die Schulpraktischen Studien, angezeigt ist.

Die studienfachbezogene Aufnahmekapazität muss grundsätzlich – und damit auch in Lehramtsstudiengängen – nach den Bedürfnissen der Universitäten ausgerichtet werden können (und nicht z. B. primär nach dem jeweiligen Lehrerbedarf des Landes).

18. Übergänge

Angesichts der für die zukünftigen Lehramtsstudiengänge in Hessen möglichen Ausgestaltung nach zwei Konstruktionsmodellen („Säulenmodell“ und/oder „Schichtenmodell“) sollen hessenweite Absprachen zwischen den Universitäten über Anerkennungsfragen und Wechselmöglichkeiten getroffen werden. Die Arbeitsgruppe weist darauf hin, dass dieses Thema bei aller ihm zukommenden Bedeutung aber auch nicht überschätzt werden sollte, denn die Zahl der Wechselfälle ist erfahrungsgemäß klein und der „klassische“ Wechselzeitpunkt liegt in den Gestuften Studiengängen ohnehin eher nach dem Bachelor-Abschluss und vor Aufnahme des Master-Studiums als im Verlauf der einzelnen Studienphasen.

Der Übergang von der 1. zur 2. Phase der Lehramtsausbildung kann prinzipiell mit dem Bachelor-Master-Übergang verknüpft werden: Wenn eine Universität mit dem

Kultusministerium eine Übereinkunft über die Standards des Übergangs von der Bachelor- in die Master-Phase erzielt, kann damit die grundsätzliche Berechtigung zum Eintritt in die 2. Phase mit dem abgeschlossenen Master verbunden werden. Ausschlaggebend für den Übergang in die 2. Phase der Lehramtsausbildung ist ein Portfolio, mit dem der individuelle Studienverlauf dokumentiert wird.

Unabhängig hiervon müssen Absolventen und Absolventinnen eines lehramtsbezogenen Master-Studiums aus Hessen – wie auch Master-Absolventinnen und -Absolventen aus anderen Bundesländern und anderen Staaten – mit dem Master-Abschluss selbst die für den Eintritt in die 2. Phase erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen erwerben können.

19. Die Eignung für den Lehrberuf

Diskussionen und Desiderata

In der öffentlichen Debatte und in der Fachdiskussion um die Lehramtsausbildung und den Lehrberuf spielt die Frage nach der beruflichen Eignung der Lehrerinnen und Lehrer, der zukünftigen wie der schon im Beruf stehenden, eine zentrale Rolle. Offensichtlich bilden bisher die Leistungsanforderungen der Lehramtsausbildung in 1. und 2. Phase die beruflichen Anforderungen nur unzulänglich ab. Für ein zusätzliches Assessment fehlen zur Zeit aber noch konsensfähige Standards für die Gütekriterien und verlässliche Verfahren. Dennoch spricht alles dafür, die Entscheidung für den Lehrberuf zukünftig nicht mehr wie gegenwärtig ganz überwiegend der Selbstselektion der Berufsinteressenten zu überlassen.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG) aus dem Jahr 2004 hat das Eignungsthema aufgegriffen und in den Zusammenhang mit der obligatorischen Zwischenprüfung und den Schulpraktischen Studien gestellt. Gleichlautend heißt es in den Regelungen des HLbG zu den einzelnen Lehrämtern: „[Die Zwischenprüfung] dient zusammen mit dem ersten Teil der Schulpraktischen Studien dazu, die grundsätzliche Eignung für das angestrebte Lehramt festzustellen.“ Diese Bestimmungen haben zweifellos das richtige Signal gesetzt, in ihrer praktischen Auswirkung sind sie aber eher begrenzt: Die erreichten Leistungspunkte im Studium können ebenso wenig wie ein erstes Schulpraktikum für sich genommen als Indikatoren für die berufliche Eignung gelten.

Forschung

Die wissenschaftliche Forschung hat zur Eignungsfrage in der jüngeren Vergangenheit eindrucksvolle Ergebnisse erbracht, vor allem hat sie gezeigt, dass spätere berufliche Probleme und Kompetenzdefizite schon bei den Studierenden identifizierbar sind. Es erscheint sinnvoll und möglich, schon auf mittlere Sicht die Eignungs-

frage auf der Grundlage der diesbezüglichen Forschung zuverlässig beantworten zu können.

Wie oben dargelegt, soll der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium in Zukunft als ein wesentlicher Punkt der Feststellung bzw. Bestätigung der Eignung für den Lehrberuf dienen. Die Arbeitsgruppe plädiert dafür, sich hier zunächst an den erzielten akademischen Leistungen (inkl. derer in den Schulpraktischen Studien) und an den in einem pädagogischen Portfolio zusammengetragenen, dokumentierten und reflektierten pädagogisch-praktischen Engagements zu halten. Es ist in hohem Maße wünschenswert, dass sich die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken der hessischen Universitäten der Eignungsfrage annehmen und ihren Hochschulen mittelfristig weitergehende Vorschläge zur praktischen Klärung der Eignungsfrage am Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium unterbreiten. Für deren Umsetzung wären dann entsprechende rechtliche Regelungen auf Landesebene unerlässlich.

20. Die Erste Staatsprüfung

Die Arbeitsgruppe hält, wenn alle Lehramtsstudiengänge in Gestufte Studiengänge überführt worden sind, die Erste Staatsprüfung für nicht mehr erforderlich. Der Master-Abschluss eines konsekutiven Lehramtsstudienganges, an dessen Akkreditierung das Kultusministerium beteiligt ist, kann vollgültig das Erste Staatsexamen ersetzen. Schon jetzt ist die Erste Staatsprüfung eine de facto von Hochschulangehörigen inhaltlich ausgestaltete und abgenommene Prüfung, die von den Staatlichen Prüfungsämtern bzw. dem heutigen Amt für Lehrerbildung (AfL) und seinen Prüfungsstellen organisiert wird.

Der Master-Abschluss ersetzt das bisherige Erste Staatsexamen vollständig und eröffnet den prinzipiellen Zugang zum Vorbereitungsdienst. Wenn eine Universität mit dem Hessischen Kultusministerium (HKM) eine Übereinkunft über die Standards des Übergangs von der Bachelor- in die Master-Phase erzielt und das Kultusministerium bei der Akkreditierung Gestufter Lehramtsstudiengänge in Zukunft ein Vetorecht hat, wie es die KMK-Empfehlungen vorsehen, muss dies die Garantie nach sich ziehen, im Falle eines nicht ausgeübten Veto-Rechts alle Master-Absolventinnen und -Absolventen auch in den Vorbereitungsdienst zu übernehmen.

In Gestuften Lehramtsstudiengängen liegt das gesamte Prüfungswesen in der Verantwortung der Universitäten; sie müssen für den erforderlichen Ausbau der Prüfungsadministration die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen.

21. Zusammenarbeit mit der 2. Phase

Die Zusammenarbeit von 1. und 2. Phase muss intensiviert und soll auf eine angemessene institutionelle Basis gestellt werden. Ziel ist die bessere Abstimmung und – wo dies möglich ist – die Verzahnung der Curricula sowie ein systematischer personeller Austausch.

Die genauere Abstimmung der Curricula ist eine Zukunftsaufgabe von besonderer Bedeutung, aber auch von besonderen Schwierigkeiten und von besonderen Anforderungen. Notwendig ist es, die Eigenständigkeit und die jeweils besondere Funktion beider Phasen herauszustellen: Das Studium ist kein Vorbereitungskurs aufs Referendariat und das Referendariat nicht einfach eine Phase der praktischen Einübung des im Studium erworbenen theoretischen Wissens. Auch wenn die immer bedrängendere Fülle der Aufgaben und Anforderungen sowie die hohen Studierenden- und Referendanzahlen es schwer machen, Raum und Gelegenheit für die Kooperation zu finden, ist es von großer Bedeutung, dass die beiden Phasen stärker miteinander ins Gespräch und zu praktischen Vereinbarungen über ihre Kooperation kommen. Die Arbeitsgruppe hält in diesem Zusammenhang einen größeren universitären Beitrag zur Fortbildung der Ausbilder in der 2. Phase für unerlässlich.

22. Der Vorbereitungsdienst

Die Arbeitsgruppe stimmt in der Forderung überein, dass bei der Einführung der Gestuften Studiengänge der Vorbereitungsdienst auf den Prüfstand kommen muss – unabhängig davon, ob und in welchem Umfang unter Umständen der Vorbereitungsdienst verkürzt wird, etwa weil das Gestufte Studium größere Praxisphasen enthält. Eine Neukonzeption der Lehrerbildung muss über die Stufung der Studiengänge hinaus die Gesamtheit der Lehrerausbildung in den Blick nehmen.

23. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Lifelong Learning

Lehrerbildung kann heute weniger denn je nur als Lehrerausbildung gedacht und konzipiert werden. Die Lehrerausbildung in Studium und Referendariat stellt die unerlässliche Grundlage für die berufliche Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer im öffentlichen Schulwesen dar. Sie bereiten den Berufseinstieg vor, begleiten die entscheidende Be-

rufsanfangsphase und sie vermitteln die Basiskompetenzen für das Berufsleben. Eine die Berufstätigkeit begleitende Fort- und Weiterbildung stützt, aktualisiert, vertieft, ergänzt, verbreitert die in der Lehrerausbildung erworbenen Kompetenzen über die gesamte Spanne der Berufsbiographie. In der Gesamtheit der Lehrerbildung aus Lehrerausbildung und Lehrerfort- bzw. -weiterbildung können die unterschiedlichen für den Lehrberuf notwendigen und wünschenswerten Kompetenzen mit den ihnen zugrunde liegenden Themen zeitlich angemessen angeordnet werden: nicht alles muss und kann schon im Studium thematisiert und als Kompetenz erworben werden (etwa weil manche Dinge eine längere berufliche Erfahrung voraussetzen), manches muss nicht in der 2. Phase, sondern kann auch in der Fortbildung vermittelt und erworben werden.

Für die Universitäten bedeutet die Orientierung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Lifelong Learning die Herausforderung, sich stärker als bisher der Fortbildung zuzuwenden und sich nicht länger faktisch in der Erstausbildung zu erschöpfen. Ohne entsprechende Zusatzfinanzierung ist aber eine Ausweitung der bisher schon geleisteten Lehrerfort- und -weiterbildung der Universitäten nicht möglich.

Lehrerfort- und -weiterbildung als universitäre Aufgabe

Ein kompetentes, professionelles Arbeiten im Lehrberuf erfordert die stete Aktualisierung des Wissens in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken, den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften etc., um die Anbindung der pädagogischen Arbeit an die Entwicklung in den Wissenschaften zu sichern und um den Veränderungen in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie den Veränderungen der Schule angemessen begegnen zu können. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung schließt die modernen Formen der Selbstthematization, insbesondere der berufsbezogenen Supervision, ein und befähigt die Lehrerinnen und Lehrer, ihre Rolle in der zunehmend selbst- und eigenständiger werdenden Schule immer wieder neu zu definieren.

Notwendigkeiten

Wer andere zum Lernen anregen und beim Lernen anleiten, im Lernen kompetent begleiten, fördern und fordern will und soll, wer andere zum eigenständigen Lernen motivieren und befähigen will und soll, muss sich selbst immer wieder in Lernprozesse begeben: sich Lernziele setzen, Lernprozesse erfolgreich gestalten und durchhalten, Lernwiderstände überwinden, Lernerfolge erzielen und Lernmisserfolge verkraften. Er muss bereit und fähig sein, über die lange Spanne der Berufsbiographie hinweg seine Kompetenzen stetig zu festigen, zu stärken, zu aktualisieren und zu erweitern. Die Schule als Haus des Lernens braucht Lehrerinnen und Lehrer, die jederzeit das Lernen aus der Eigenperspektive des immer noch selbst Lernenden, des lebenslang Weiterlernenden kennen und hieraus ihre Empathie für die Prozesse, die Mühen und Freuden des Lernens gewinnen und aufrechterhalten.

Es sollte daher für alle Lehrerinnen und Lehrer ein das „berufslebenslange“ Lernen dokumentierendes Portfolio angestrebt werden.

Portfolio

24. Internationalisierung und Entwicklung in den europäischen Ländern

Die Diskussion zur Zukunft der Lehramtsausbildung im Rahmen von Bachelor-Master-Strukturen in den europäischen Ländern ähnelt in vielerlei Hinsicht der deutschen Diskussion, ebenso manche Lösungsansätze. Die europäischen Entwicklungen sollten sorgsam weiterverfolgt werden, insbesondere im Hinblick auf die in allen Ländern bislang nur geringen Erfahrungen mit den neuen Strukturen.

Im Sinne der Internationalisierungsbemühungen der Universitäten werden die hessischen Hochschulen die Studienleistungen, die an Universitäten außerhalb Deutschlands erworben werden, zukünftig studierendenorientiert und flexibel anerkennen; sie gehen davon aus, dass die Leistungen ihrer Studierenden bzw. ihrer Absolventinnen und Absolventen die entsprechende Anerkennung finden.

25. Evaluation

Für die Universitäten ist es selbstverständlich, ihre Studiengänge zu evaluieren – dies gilt für neue Studiengänge in erhöhtem Maße. Die Evaluation erstreckt sich auf die einzelnen Lehrveranstaltungen, die einzelnen Module, die einzelnen Studienbereiche und die Vernetzung und das Zusammenspiel aller Studienteile. Hinzu kommen Untersuchungen zum beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen und zur beruflichen Verwendung der erworbenen Kompetenzen – im Zusammenhang mit Gestuften Lehramtsstudiengängen kommt diesem Aspekt der Evaluation eine besondere Bedeutung zu. Die hessischen Universitäten wollen sich auch im Hinblick auf Evaluationsmaßnahmen in Zukunft stärker vernetzen und sich zu den verschiedenen Instrumentarien und Studien austauschen.

26. Zentren für Lehrerbildung

Die Arbeitsgruppe hält die Einrichtung der Zentren für Lehrerbildung für weitgehend sachgerecht und sehr sinnvoll. Sie übernehmen Aufgaben, die sich aus der Tatsache ergeben, dass die akademische Lehramtsausbildung auf eine Reihe von Fachbereichen verteilt ist und geben der Lehrerbildung an der Universität einen institutionellen Kern mit definierter Zuständigkeit und Verantwortung, ohne die Lehramtsausbildung von der universitären Forschung und der Lehre in den anderen Studiengängen abzukoppeln. Die Zentren für Lehrerbildung sind auch weiterhin notwendige Einrich-

tungen und müssen erhalten bleiben, insbesondere zur Regelung der Lehr- und Studienangelegenheiten in der Lehramtsausbildung, der Förderung der schulbezogenen Forschung sowie der Verbindung zur 2. Phase und zur schulischen Praxis.

27. Zeitpunkt für die Einführung Gestufter Studiengänge

Die Einführung der Gestuften Lehramtsstudiengänge über die schon vorhandenen bzw. kurz vor der Einführung stehenden Gestuften Studienangebote hinaus sollte frühestens zum Wintersemester 2010/11, spätestens zum Wintersemester 2011/12 erfolgen. In diesem Zusammenhang ist gegebenenfalls die zur Zeit diskutierte Umstellung des Studienjahres – im Sinne der von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) trotz einer Vielzahl von kritischen Stellungnahmen (u. a. von vielen Berufsverbänden) favorisierten Einführung von Frühjahrs- und Herbstsemestern – zu berücksichtigen.

Auch wenn es möglicherweise günstiger wäre, zunächst eine umfassende und tiefgehende Evaluation der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge nach dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) aus dem Jahr 2004 abzuwarten, scheint der Arbeitsgruppe dieser relativ nahe Zeitpunkt sinnvoll, weil ansonsten die Entwicklungen der Fachstudiengänge einerseits und der Lehramtsstudiengänge andererseits auseinanderlaufen würden. Ohnehin ergeben sich in den modularisierten Lehramtsstudiengängen nach den ersten drei Jahren zur Zeit Überprüfungen und ggf. auch Revisionen einer ganzen Reihe von getroffenen Regelungen; sie können in ihren Ergebnissen für die Einführung Gestufter Studiengänge genutzt werden.

Mittelfristig bedarf das reformierte Lehramtsstudium dann aber auch der Planungssicherheit: gefundene Strukturen und entwickelte Formen müssen über einen angemessenen längeren Zeitraum erprobt und evaluiert werden; die Sicherung der Lehrqualität ist von verlässlichen Strukturen abhängig.

•

ANHANG 1

MITGLIEDER DER ARBEITSGRUPPE

Leitung der Arbeitsgruppe:

Prof. Dr. Joybrato Mukherjee, Erster Vizepräsident und
Vorsitzendes Mitglied des Direktoriums des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Geschäftsführung der Arbeitsgruppe:

Dr. Wolfgang Lührmann, Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung
(ZfL) der Justus-Liebig-Universität Gießen

Für die Technische Universität Darmstadt:

Prof. Dr. Petra Gehring, Vizepräsidentin und **Prof. Dr. Karsten Weihe**,
Direktor des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)
Burkhardt Bendig, OStR. i.H., Geschäftsführer des
Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)

Für die Universität Kassel:

Prof. Dr. Bernd Wollring, Vorsitzender des Vorstands des
Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)
Wolfgang Gabler, Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)

Für die Justus-Liebig-Universität Gießen:

Prof. Dr. Peter von Möllendorff, Mitglied des Direktoriums des
Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)
Prof. Dr. Michael K. Legutke, Mitglied des Direktoriums des
Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)

Für die Philipps-Universität Marburg:

Dr. Michael Schween, Vizepräsident
Prof. Dr. Bernhard Dressler, Mitglied des Zentrums für Lehrerbildung

Für die Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität Frankfurt am Main:

Prof. Dr. Andreas Gold, Vizepräsident
Prof. Dr. Götz Krummheuer, Geschäftsführender Direktor des Zentrums für
Lehrerbildung und Unterrichtsforschung, und **Prof. Dr. Bernd Trocholepczy**,
Mitglied des Direktoriums des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und
Unterrichtsforschung (ZLF)
Vertreter/in: **Heidemarie Bartold**, Referat für Lehr- und Studien-
angelegenheiten

und **Moritz Jörgens**, Referat für Studium und Lehre des Zentrums für
Lehrerbildung und Unterrichtsforschung (ZLF)

Für das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK):

LMinR'in **Dr. Monika Völker**

Für das Hessische Kultusministerium:

MinR **Michael Elfner**

Für das Amt für Lehrerbildung (AfL):

Renate Kummetat, Leiterin der Abt. II des AfL, Frankfurt am Main

Anemone Lassak, Leiterin der Abt. V des AfL, Frankfurt am Main

Referentinnen und Referenten:

Prof. Dr. Hermann Saterdag, Regierungsbeauftragter für die Reform
der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz: „Die Reform der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz“

Dr. Günther Neumann, Referent im Referat Lehramtsstudium und
Studienreform im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen: „Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen“

Prof. Dr. Michael Neubrand, Professor für Didaktik der Mathematik an
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät V Mathematik und
Naturwissenschaften: „BA-MA-Modelle in der Lehrerausbildung: Zwischen
,innovativ‘ und ,konservativ‘“

Dr. Naďa Stehlíková, Karls-Universität Prag, Fakultät für Erziehungs-
wissenschaft: „Teacher preparation in the Czech Republic – Bachelor-Master
structure“

Schriftlicher Beitrag:

Prof. Dr. Ulrich Teichler, ehem. Geschäftsführender Direktor des
Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel
(INCHER-Kassel): „Zum Bologna-Modell und zur deutschen Diskussion um die
Möglichkeiten und Grenzen der Polyvalenz der Lehrerbildung, Oktober 2008“

ANHANG 2

KMK-EMPFEHLUNGEN

- „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ Beschluss der KMK vom 12.05.1995 i.d.F. vom 20.09.2007
- „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengänge“ – Beschluss der KMK vom 03.12.1998
- „Zugang zur Promotion für Master-/Magister und Bachelor-/Bakkalaureusabsolventen“ – Beschluss der KMK vom 14.04.2000
- „Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG“ – Beschluss der KMK vom 14.04.2000
- „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ – Beschluss der KMK vom 15.09.2000 in der Fassung von 22.10.2004
- „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ – Beschluss der KMK vom 01.03.2002
- „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung“ – Beschluss der KMK vom 01.03.2002
- „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ – Beschluss der KMK vom 24.05.2002 i.d.F. vom 15.10.2004
- „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ – Beschluss der KMK vom 12.06.2003
- „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ – Beschluss der KMK vom 10.10.2003 in der Fassung von 07.02.2008 („Strukturvorgaben“)
- „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ – Beschluss der KMK vom 15.10.2004
- „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen

für ein Lehramt vermittelt werden“ – Beschluss der KMK vom 02.06.2005 („Quedlinburger Beschluss“)

- „Qualitätssicherung in der Lehre“ – Beschluss der KMK vom 22.09.2005
- „Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden“ – Beschluss der KMK vom 27.04.2006
- „Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005“ – Beschluss der KMK 28.02.2007
- „Eckpunkte für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer und Evangelischer Theologie“ – Beschluss der KMK vom 13.12.2007
- „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ – Beschluss der KMK vom 16.12.2004
- „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ – Beschluss der KMK vom 16. Oktober 2008
- KMK-HRK-Rahmenvereinbarung zur Lehrerbildung: „Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Master-Abschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes“ – Beschluss der KMK vom 22.06.2008 und der HRK vom 08.07.2008

