

Keller, Andreas

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 99-107

urn:nbn:de:0111-opus-27394

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess

Andreas Keller

In die festgefahrene Debatte um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland hatte der Bologna-Prozess zunächst wieder neuen Schwung gebracht. Doch die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerbildung gilt vielen heute als *worst practice*-Beispiel der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Die berufsbefähigende Qualität eines lehrerbildenden Bachelorstudiengangs ist nach wie vor ungeklärt; gleichzeitig besteht die Kultusministerkonferenz auf „besonderen Zulassungsvoraussetzungen“ beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Statt Mobilität im Europäischen Hochschulraum zu fördern, führt die divergierende Umstrukturierung der Lehrerbildung in den Bundesländern zu neuen Mobilitätshindernissen bereits im nationalen Hochschulraum.

Als der Bologna-Prozess vor zehn Jahren startete, war die Debatte um die Reform der Lehrerbildung in Deutschland relativ weit gediehen. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* lautete der Titel des im Oktober 1999 vorgelegten Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten und von Ewald Terhart geleiteten Kommission, die eine konsequente Ausrichtung der Lehrerbildung an den am Arbeitsplatz Schule benötigten Kompetenzen „Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ forderte (Terhart 2000). Die Orientierung der Lehrerbildung an Kompetenzen forderte auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihren *Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung*, die der Hauptvorstand der GEW im Juni 2001 verabschiedete (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2001). Die Bildungsgewerkschaft hob in ihren Eckpunkten die wachsende Bedeutung der Kompetenz hervor, Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern sehen und produktiv damit umgehen zu können. Ausgehend von den inhaltlichen Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung formulierte die GEW ihre Anforderungen an eine Veränderung der Strukturen der Lehrerbildung. Diese sollten gegenseitige Abschottung der für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zuständigen Institutionen ebenso überwinden wie die frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf bestimmte Schularten und Schulstufen.

Das hohe Maß an Übereinstimmung im Hinblick auf eine qualitative Reform der Lehrerbildung, das in den Empfehlungen der KMK-Kommission und des GEW-Hauptvorstands zum Ausdruck kam, führte gleichwohl noch nicht zu politischen Konsequenzen. Erst die Einführung neuer Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat wieder Bewegung in die Reformdebatte gebracht. War im Bericht der Terhart-Kommission vom Oktober 1999 die wenige Monate zuvor in Bologna unterzeichnete Erklärung zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 noch mit keinem Wort erwähnt worden, wurde den Kultusministerien bald klar, dass das in der – auch von der damaligen KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave unterzeichneten – Bologna-Erklärung verankerte Ziel der Schaffung eines europaweiten Systems zweigliedriger Studienstrukturen ausnahmslos, also auch für die Lehrerbildung, galt.

1 Anfängliche Übereinstimmungen

Insbesondere in zweierlei Hinsicht waren die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses zunächst Wasser auf die Mühlen der 1999/2001 geführten Reformdebatte in KMK und GEW. Zum einen gilt die Orientierung an Lernergebnissen (*learning outcomes*) als zentrales Instrument zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Dieses wiederum setzt die Kompetenzorientierung von Studium und Lehre voraus (vgl. Adam 2006), deren Bedeutung für die Reform der Lehrerbildung von KMK und GEW unisono hervorgehoben worden war. Besonders deutlich spiegelt sich dies im Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum wider, den die dritte Bologna-Folgekonferenz im norwegischen Bergen verabschiedete (vgl. European Ministers Responsible for Higher Education 2005) und auf dessen Grundlage die KMK im selben Jahr im Zusammenwirken mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (Kultusministerkonferenz 2005)¹ beschloss.

In ihrem im Juni 2008 verabschiedeten Positionspapier *Die Lehre in den Mittelpunkt!* hat sich die Bildungsgewerkschaft GEW daher für eine „studierendenzentrierte Lehre“ ausgesprochen, in deren Mittelpunkt die Kompetenzen stehen, die die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Praxis benötigen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissen-

1 Dieser auf den Bologna-Prozess bezogene Qualifikationsrahmen für die Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Promotion darf nicht verwechselt werden mit dem *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR), den die KMK erarbeitet – als Referenz – als *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR), der auf den EU-Raum und das gesamte Bildungssystem bezogen ist.

schaft, Hauptvorstand 2008a): „Die Struktur von Studiengängen und die Didaktik der Hochschullehre haben sich nicht am Stoff, den die Lehrenden in den Lernprozess einspeisen, sondern an den Lernergebnissen, die Studierende hervorbringen, zu orientieren“, heißt es in dem GEW-Positionspapier, das der Hauptvorstand der Bildungsgewerkschaft unmittelbar vor den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur *Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (vgl. Wissenschaftsrat 2008) beschloss.

Der Bologna-Prozess eröffnete also die Chance, die teilweise verselbständigte strukturelle Debatte um Studienabschlüsse, Module und ECTS-Punkte zur qualitativen Reformdebatte weiterzuentwickeln: zu einer Debatte um eine inhaltliche Studienreform, welche die Studierenden und die von ihnen als künftige Lehrerinnen und Lehrer benötigten Kompetenzen für den Arbeitsplatz Schule im 21. Jahrhundert in den Mittelpunkt stellt und die Frage beantwortet, wie Lehrerinnen und Lehrer als „Fachleute für das Lernen, für die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000) in Zukunft qualifiziert werden sollten.

Zum anderen hätte es die von der Bologna-Erklärung geforderte Struktur zweistufiger Studiengänge ermöglicht, die frühzeitige und definitive Festlegung der Lehramtsstudierenden auf Schularten und Schulstufen, wie sie in Deutschland heute besteht, zu vermeiden, und zwar durch ein Bachelorstudium für alle Lehrerinnen und Lehrer, darüber hinaus perspektivisch auch für in anderen Bildungseinrichtungen tätige Pädagoginnen und Pädagogen, an das ein Masterstudium anschließt, das die für bestimmte Altersstufen oder Bildungseinrichtungen erforderliche Vertiefung und Spezialisierung ermöglicht. Auch wenn der Begriff Polyvalenz in der Reformdebatte für das Konzept eines fachwissenschaftlich orientierten Bachelorstudiums besetzt ist, das den Weg sowohl in ein lehrerbildendes Masterstudium als auch in ein nicht erziehungswissenschaftliches Masterstudium eröffnet, so liegt es doch nahe, gerade bei einem integrativen Ausbildungsmodell, bei dem von Anfang an fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile miteinander verbunden sind, von einem polyvalenten lehrerbildenden Bachelorstudiengang zu sprechen: Der Bachelor kann dann die Grundlage für die spezialisierte Mastersausbildung für die unterschiedliche Lehrämter bilden – und in diesem Sinne vielwertig sein.

2 Misslungene Umsetzung

Bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wurden diese Impulse für die Reform der Lehrerbildung bisher jedoch nicht genutzt. Zum

einen steht inhaltlich die systematische Orientierung des lehrerbildenden Studiums an den von den Absolventinnen und Absolventen benötigten Kompetenzen noch aus. Erst im September 2008 – also fast ein Jahrzehnt nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und nach Vorlage des Abschlussberichts der Terhart-Kommission – hat die KMK *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung* beschlossen (vgl. KMK 2008b). Damit liegen nun zwar für endlich für alle drei Säulen des Lehramtsstudiums länderübergreifende Standards vor; die Anforderungen für Bildungswissenschaften wurden bereits 2004 vorgelegt (vgl. Kultusministerkonferenz 2004). Kritisch zu sehen ist indes, dass die KMK-Standards für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auf die von der KMK bereits 2004 vorgelegten Standards für die Bildungswissenschaft nicht mehr Bezug nehmen, die berufliche Bildung ausklammern und sowohl die Grundschulen als auch die Förderschulen vernachlässigen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2008b). Vor allem aber hat es die KMK versäumt, im Zuge des Bologna-Prozesses die Erarbeitung der Standards mit den Herausforderungen an eine studierenden- und kompetenzorientierte Studienstrukturreform zu verknüpfen. Im Kern bleiben die KMK-Standards Wissenskataloge, die sich streng an den schulischen Curricula orientieren.

Zum anderen hat die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung die strikte Trennung der Lehrerbildung nach Schularten und Schulstufen nicht gelockert, sondern vertieft. Mit ihrem *Quedlinburger Beschluss* von 2005 hatte die KMK zwar den Weg für Bachelor und Master in der Lehrerbildung frei gemacht, aber eben gerade nicht die Kraft für ein gemeinsames Konzept zur Reform der Lehrerbildung aufgebracht. Ein bunter Flickenteppich unterschiedlicher Varianten der Einführung oder auch Nichteinführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung bestimmt daher heute das Bild: Während einige Länder nach wie vor vollständig auf die neuen gestuften Abschlüsse verzichten, sehen die anderen Länder Studienstrukturen mit unterschiedlichen Ausbildungskonzepten und Studiendauern vor, die teilweise auf universitärer Ebene auf Basis von Modellversuchen noch weiter ausdifferenziert sind (vgl. Bellenberg 2009). Mit Ausnahme von Sachsen und – künftig – Nordrhein-Westfalen sehen alle Bundesländer für das Lehramt an Grundschulen und in der Sekundarstufe I eine kürzere Studiendauer als in der Sekundarstufe II bzw. an Gymnasien vor.

Unter diesem föderalen Flickenteppich leidet nicht nur die Mobilität der Lehramtsstudierenden, deren Förderung im Europäischen Hochschulraum ein originäres Ziel des Bologna-Prozesses war, die nun aber bereits im bildungsföderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland buchstäblich an ihre Grenzen stößt. Vor allem aber hat der *Quedlinburger Beschluss* dafür

gesorgt, dass fast alle Länder an der überkommenen Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern festhielten – denn eine Verlängerung der bisherigen Studienzeiten wurde explizit ausgeschlossen. Hinzu kommt: Obwohl sich in der gestuften Studienstruktur der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium als Drehscheibe für eine anschließende Spezialisierung eignet, muss in der Regel „von Studienbeginn an oder aber sehr früh im Studienverlauf nicht nur die Entscheidung für ein Lehramtsstudium, sondern bereits für ein bestimmtes Lehramt bzw. für eine bestimmte Schulform gefällt werden, ein Wechsel ist dann nur noch begrenzt möglich“ (Bellenberg 2009, 24).

Dass sich die KMK mit ihrem *Quedlinburger Beschluss* in Widerspruch zu ihren eigenen *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* aus dem Jahr 2003 begeben hat, die für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge verbindlich einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten (entspricht 10 Semestern) vorsehen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), konnte sie auf Dauer nicht einfach ignorieren. Warum soll für ein konsekutives Bachelor- und Masterstudium in der Lehrerbildung nicht der Grundsatz gelten, der für das Studium in allen anderen Fächern bundesweit Voraussetzung für eine erfolgreiche Akkreditierung ist? Dementsprechend verständigte sich die KMK auf ihrer Plenarsitzung im Februar 2007 darauf, in der Lehrerbildung den so genannten „kleinen Master“, d. h. ein Masterstudium im Umfang von 60 ECTS-Punkten (zwei Semester) im Anschluss an ein sechssemestriges Bachelorstudium (180 ECTS-Punkte), nur noch dann anzuerkennen, wenn das konsekutive Studium durch Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes einen Umfang von insgesamt 300 ECTS-Punkten (zehn Semester) erreicht (vgl. Kultusministerkonferenz 2007). Im Sommer 2008 einigten sich KMK und HRK auf Grundlage dieser Beschlüsse auf einen „gemeinsamen Rahmen für die Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes auf das Masterstudium“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2008a).

Ergebnis dieser KMK/HRK-Empfehlung, der schwierige Verhandlungen vorausgegangen waren, war die Anerkennung der gemeinsamen Verantwortung von Ländern und Hochschulen für die anzurechnenden Teile des Referendariats, und zwar nach Maßgabe „landesspezifischer Qualifikationsrahmen“, die zwischen den Hochschulen und den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase ausgehandelt werden sollen. Ein Jahr nach Zustandekommen der Empfehlung ist nicht bekannt, dass in irgendeinem Bundesland Studienseminare und Hochschulen bereits Verhandlungen über derartige Qualifikationsrahmen aufgenommen hätten. Soeben erst hat der Thüringer Landtag ein neues Lehrerbildungsgesetz verabschiedet, das für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen ein Studium im Umfang von 240 ECTS-Punkten (acht Semes-

ter) und an Regelschulen im Umfang von 270 ECTS-Punkten (neun Semester) vorsieht² – abweichend von den in den KMK-Strukturvorgaben verlangten 300 ECTS-Punkten und ohne dass die Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes, geschweige denn entsprechende Qualifikationsrahmen geregelt würden.

Der HRK ist es zwar erfolgreich gelungen, ihren Anspruch auf Mitgestaltung des zum Hochschulstudium umetikettierten Abschnitts des Vorbereitungsdienstes durchzusetzen, aber im Ergebnis hat somit die bundesweite „Stimme der Hochschulen“ die politische Mitverantwortung für die konzeptionslose Lehrerbildungspolitik der KMK übernommen. Diese ging übrigens noch weiter: Im KMK-Beschluss vom Februar 2007 ist auch vorgesehen, dass die Länder für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen akkreditierte Bachelorstudiengänge mit mindestens 210 ECTS-Punkten (entspricht sieben Semestern) als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst anzuerkennen haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2007). Zwar hat sich bislang kein Land aus der Deckung gewagt und den direkten Eintritt von Bachelorabsolventinnen und -absolventen zum Vorbereitungsdienst zugelassen, aber auch dies scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein.

3 Kritikpunkte

Bereits im März 2007 kritisierte der Hauptvorstand der GEW die KMK-Beschlusslage scharf (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2007). Die Bildungsgewerkschaft wirft der KMK vor, den föderalen Flickenteppich unterschiedlichster Lehrerbildungsmodelle weiterzuweben und dabei die hierarchische Abschottung der verschiedenen Schulformen und Lehrämter noch zu vertiefen. Dabei hätte gerade die zweistufige Struktur des Studiums die Perspektive eröffnet, die frühe Festlegung der Studierenden auf ein bestimmtes Lehramt wenigstens auf einen späteren Zeitpunkt der Ausbildung – ins Masterstudium – zu verlagern. Darüber hinaus nimmt die KMK in Kauf, dass Lehramtsstudierende künftig mit einem halbfertigen Studium die Hochschule verlassen müssen, da angehende Lehrerinnen und Lehrer beim Übergang von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst bekanntlich mit zum Teil sehr langen Wartezeiten rechnen müssen. Die Betroffenen stehen künftig möglicherweise nicht nur ohne Referendariatsplatz, sondern auch ohne abgeschlossenes Studium da, da die Masterprüfung erst nach Abschluss des auf das Masterstudium anzurechnenden Referendariatsabschnitts absolviert werden kann. Absolventinnen und Absolventen, die sich bewusst gegen

2 Vgl. Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Thüringen 2009, S. 45 ff., <http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/content.html>.

den Lehrerberuf und gegen den Vorbereitungsdienst entscheiden und beispielsweise eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen, erhalten ebenfalls kein Masterzeugnis. Auf diese Weise trägt die KMK – mit Billigung der HRK – dazu bei, junge Menschen von einer Ausbildung zum Lehrerberuf abzuschrecken und so den immer deutlicher drohenden Pädagogenmangel zu verschärfen.

Für die GEW steht dagegen fest: Eine gute Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern setzt angemessene Ausbildungszeiten voraus – das gilt für Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen ebenso wie für ihre Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien. In ihrem neuen wissenschaftspolitischen Programm, das der 26. Gewerkschaftstag der Bildungsgewerkschaft im April 2009 in Nürnberg verabschiedet hat, fordert die GEW „eine gleichermaßen hochwertige und einheitlich lange Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer – unabhängig von Schulform und Schulstufe“ (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2009). Das bedeutet: Die Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen muss für alle Lehrerinnen und Lehrer zum „großen Master“ mit 300 ECTS-Punkten (bzw. zehn Semestern) führen. Und: Alle Absolventinnen und Absolventen eines Bachelorstudiengangs müssen das Recht bekommen, ihr Studium in einem Masterstudiengang fortzusetzen. Dagegen verlangen die KMK-Strukturvorgaben, dass „das Studium im Masterstudiengang von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden“ muss (vgl. Kultusministerkonferenz 2003). Die GEW fordert jedoch eine uneingeschränkte Durchlässigkeit der neuen Studienstrukturen: „Weder Quote noch Note dürfen die Zulassung zum Masterstudium beschränken“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand 2009).

Literatur

- Adam, St. (2006): An introduction to learning outcomes, A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In: Eric Froment u. a. (Hrsg.): *EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work*. Stuttgart (Loseblattwerk), B 2.3-1.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008, Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*, Frankfurt am Main, http://www.gew.de/Binaries/Binary44314/090327_GEW-Bologna_FINALexport.pdf, S. 15ff.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2005): *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué, Bergen, 19-20 May,

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2001): Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung. Beschluss, 23. Juni, Frankfurt a. M., GEW Dok-LeBi-2001/10, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37776/Dok-LeBi-2001-10.pdf>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2007): Stellungnahme zum KMK-Beschluss zur Lehrerbildung vom 28. Februar 2007, Beschluss vom 10.03., Frankfurt a. M., GEW-Dok-LeBi-2007/02, <http://www.gew.de/Binaries/Binary37772/Dok-LeBi-2007-02.pdf>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2008a): Die Lehre in den Mittelpunkt, Bildungsgewerkschaft GEW fordert Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre, Frankfurt a. M., http://www.gew.de/Binaries/Binary39385/FB_Hochschule_08.09.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2008b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken in der Lehrerbildung, Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M., GEW-Dok-LeBi-2008/04, <http://www.gew.de/Binaries/Binary43208/Dok-LeBi-2008-04.pdf>.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (2009): Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern. Wissenschaftspolitisches Programm der GEW, Frankfurt a. M., GEW-Dok-Huf-2009/07, http://www.gew-gewerkschaftstag.de/Binaries/Binary47126/3_01_010_3_26_gew.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss vom 05.10., Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 18.09.2008, Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Strukturvorgaben-Bachelor-Master.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss vom 16.12., Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss vom 21.04., Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 – Beschluss vom 28.02., Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-Loesungen-von-Anwendungsprobleme-Quedlinburger.pdf.

- Kultusministerkonferenz (2008a): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss vom 12.06., Bonn,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2008b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10. i. d. F. vom 08.12.2008, Bonn,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08, 04.07.2008, Köln,
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf>.

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