

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Frommelt, Bernd [Hrsg.]
**Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und
Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003**

Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2004, 76 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Frommelt, Bernd [Hrsg.]: Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt, Main : GFPF ; DIPF 2004, 76 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31034 - DOI: 10.25656/01:3103

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31034>

<https://doi.org/10.25656/01:3103>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung

dipf

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.)

**Europäisierung und Reform
der Lehrerausbildung in Hessen
und Rheinland-Pfalz**

Jahrestagung am 26. und 27. März 2003

Materialien zur Bildungsforschung

Band 9

Fachbeirat
„Materialien zur Bildungsforschung“

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität,
Münster

Min. Dir. Bernd Frommelt, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden

OSTD i.R. Birgitta Krumm, Frankfurt am Main

Dr. Ottwilm Ottweiler, Pädagogisches Zentrum Rheinland Pfalz, Bad Kreuz-
nach

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper, Johann Wolfgang Goethe-Universität,
Frankfurt am Main

Bernd Schreier, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwick-
lung und Medien (Thillm), Bad Berka

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Copyright © 2004 by
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.
Printed in Germany

ISBN 3-923638-27-2
Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 9

Inhalt

Ursula Uzerli, Amt für Lehrerbildung, Kassel: Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung	1
Anne Dick, Amt für Lehrerbildung, Marburg: Anerkennung europäischer Lehrkräfte in Hessen	21
Hartmut Storch, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung Duales Studien- und Ausbildungskonzept	35
Peter Döbrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren in Hessen	41
Jörg Schlömerkemper, Universität Frankfurt am Main und Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Hochschulen: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung	49
Franz Josef Heinrich, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz: Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	61
Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel: Kohärenzen zwischen den Empfehlungen zur Aktualisie- rung der Lehrerbildung in Hessen, vorgelegt im Dezember 2002, und dem Entwurf eines neuen Hessischen Lehrerbil- dungsgesetzes, vorgelegt im Februar 2004	69

Ursula Uzerli

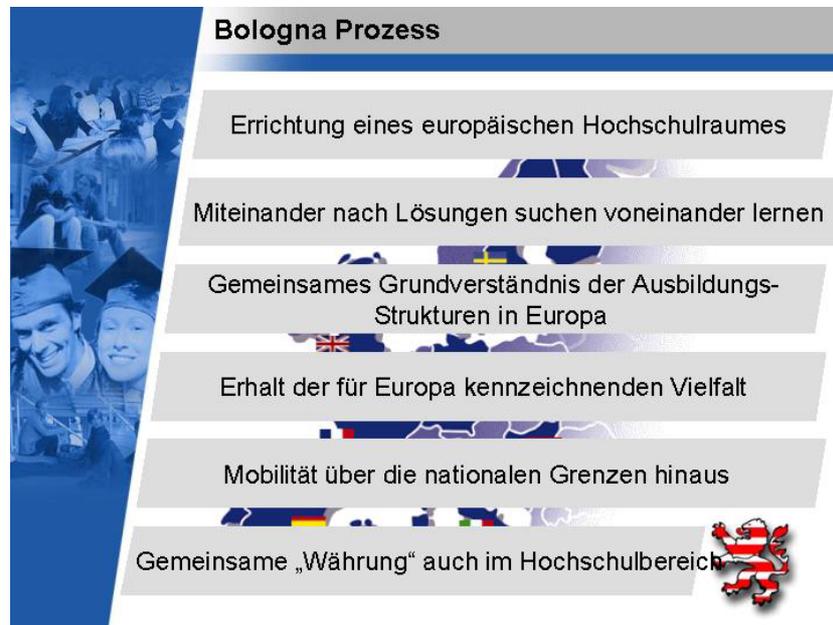
Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung

Wer im Laufe eines Hochschulstudiums mit Fach-, Studiengang-, Universitäts- bzw. Ortswechsel oder Auslandsaufenthalt zu tun hatte, kennt die bürokratischen Hürdenläufe, die damit in der Vergangenheit verbunden waren. Manch einer/eine träumte sicherlich von größerer Mobilität und Freizügigkeit innerhalb der Universität, im gleichen Bundesland, dem gleichen Land oder gar Europa und kann nicht verstehen, dass Leistungen nicht „gleichermaßen“ anerkannt werden. Mit diesen Überlegungen und Fragen befinden wir uns mitten im „Bologna-Prozess“!!!

Der Prozess einer europäischen Kooperation in Bildungsfragen wurde vor allem in den späten 90er Jahren vertieft und intensiviert. Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998 betonte die Bedeutung eines Europa des Wissens „als unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft. Ein solches „Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.“

Diese Deklaration von 1998 machte den Anfang mit der Vereinbarung der für Hochschulbildung zuständigen Minister Großbritanniens, Frankreichs, Italiens und Deutschlands. Am 19. Juni 1999 wurde daraufhin in Bologna die Erklärung, einen europäischen Hochschulraum zu errichten, von 31 Ministerinnen und Ministern aus 29 Ländern unterzeichnet, wodurch offiziell die Absicht, diesen Prozess voranzutreiben, beschlossen wurde. Die weltweite Bedeutung der europäischen Hochschulen und deren Wettbewerbsfähigkeit soll dabei gefördert werden: Europa soll als Wissensstandort für Studierende aus aller Welt attraktiv werden.

Im Herbst 1999 beschlossen die EU Bildungsminister während der finnischen Präsidentschaft die weitere praktische Umsetzung der Bologna-Erklärung (siehe Anhang).



Der Bologna-Prozess lebt nicht von einem einengenden Regelwerk aus Gesetzen und Verordnungen, sondern ist durch offene Arbeitsstrukturen gekennzeichnet, um eine große Bandbreite an Ideen ähnlich einer Zukunftswerkstatt zuzulassen und sich um Integration der nationalen Vielfalt der zahlreichen Beteiligten zu bemühen. Getragen wird dieser Prozess der Entstehung eines europäischen Hochschulraums durch gemeinsame inhaltliche Ansätze der beteiligten Länder, gegenseitige Achtung und Vertrauen sowie ein hohes Maß an Toleranz gegenüber der für Europa kennzeichnenden kulturellen Vielfalt. Die nächste Bologna-Folgekonferenz steht daher unter dem Leitbild „Europa zum Anfassen“.

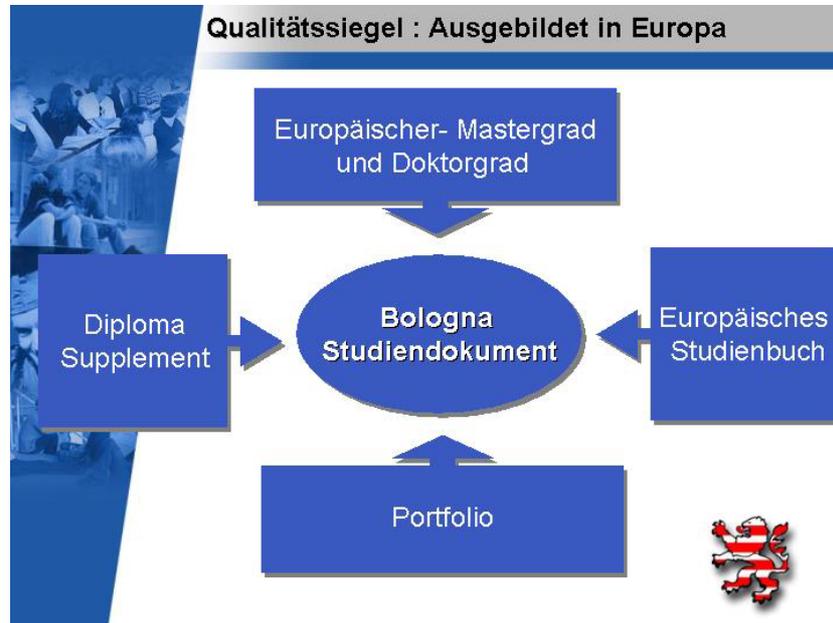
Die Stärkung der internationalen Anschluss- und Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland spielt in der hochschulpolitischen Diskussion nicht erst seit Bologna und Lissabon eine bedeutende Rolle. Seit Beginn der 90er Jahre versuchen zahlreiche Universitäten im Konkurrenzkampf um höhere Attraktivität der eigenen Einrichtung ihre Studiengänge und -abschlüsse auch international lesbarer zu gestalten und Kompatibilität zu gewährleisten. Zügigeres Studieren, transparente und flexiblere curriculare Strukturen und vor allem bessere Vergleichbarkeit der

Studieninhalte sollen eine höhere internationale Mobilität der Studierenden ermöglichen.

Bei der ersten Bologna-Folgekonferenz 2001 in Prag zeigte sich eine breite Akzeptanz der „gemeinsamen Währung im Hochschulbereich“. Im „Prager Communiqué“ wurden die Bologna-Zielsetzungen bestätigt, ihre Bedeutung für das europäische Gesamtkonzept betont.

In Prag wurden außer den bisherigen 30 Unterzeichnerstaaten (Liechtenstein wurde rückwirkend zum Zeichnerstaat erklärt) noch drei weitere Staaten, nämlich Kroatien, Zypern und die Türkei als Mitglieder im Bologna-Prozess aufgenommen und Neuerungen in der Gremienstruktur sowie dem Verfahren der Vorbereitungsgruppe von Ministersitzungen im Bologna-Prozess wurden beschlossen. Den Vorsitz führt das jeweilige Präsidialland der EU, die EU-Kommission ist Vollmitglied der Gruppe und alle Unterzeichnerstaaten sind in der „Follow-up-Group“, der großen Bologna-Gruppe vertreten.

Eine wichtige Rolle kommt der Vorbereitungsgruppe zu, die sich aus Vertretern der Gastgeberländer der vorangegangenen Ministertreffen, des folgenden Ministertreffens, der aktuellen EU-Präsidentschaft sowie der jeweils vorangegangenen und nächstfolgenden EU-Präsidentschaft und zweier Nicht-EU-Mitgliedstaaten zusammensetzt. Den Vorsitz in dieser Gruppe führt zur Zeit (bis zum nächsten Ministertreffen im September 2003 in Berlin) Deutschland.



Grundpfeiler des europäischen Hochschulraums ist die Gliederung des Studiums in zwei Zyklen mit dem ersten Zyklus und dem Bachelor-Abschluss (undergraduate) und dem darauf aufbauenden zweiten Zyklus bis zum Master-Abschluss (graduate). Neben diesen beiden Studienphasen kommt der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses im europäischen Prozess wesentliche Bedeutung zu. Mobilität und internationale Zusammenarbeit in dieser Phase sind entscheidend für den Zusammenhalt der Hochschulen in Europa, daher wurde als dritter Grundpfeiler des europäischen Hochschulraums die Promotionsphase in den Bologna-Prozess aufgenommen.

In ihrem gemeinsamen Bericht zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland haben Bund und Länder besonders hervorgehoben, dass die im Bologna-Prozess vereinbarte Einführung eines gestuften Graduierungssystems mit Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen mit Maßnahmen verbunden sein muss, „die die Akzeptanz der Abschlüsse in Wirtschaft und Gesellschaft fördern und den Absolventen neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen“: Daher wurde in Deutschland das neue System zunächst neben

den herkömmlichen Abschlüssen wie Diplom, Magister, und Staatsexamen eingeführt.

Auf dieser Grundlage kommt dem „Diploma Supplement“, das die Beurteilung und Einstufung von akademischen Abschlüssen erleichtern soll, besondere Bedeutung zu. Es soll in englischer Sprache neben den Daten der verleihenden Hochschule alle erforderlichen Angaben über den akademischen Werdegang, Abschluss und Grad sowie ergänzende Informationen zu Studieninhalten, Studienverlauf sowie die damit erworbenen akademischen und beruflichen Qualifikationen beinhalten. Die Hochschulrektorenkonferenz hat gemeinsam mit den Ländern in der Folge dieser Entwicklung ein „Diploma Supplement Deutschland“ entwickelt, das den Hochschulen über Internet zur Verfügung steht und schon vielfältig genutzt wird (www.hrk.de).

Das Portfolio als zukünftiger Teil der persönlichen Berufsbiografie ergänzt das Diploma Supplement und kann im Rahmen der Abschlussprüfungen eine tragende Rolle spielen, die über die bloße Dokumentation individueller Studieninhalte hinausgeht. Dort kann es dazu beitragen, dem Ideal des Studierenden näher zu kommen, der seinen eigenen Lernprozess reflektiert und im Sinne von „Self-Assessment“ seinen weiteren Weg plant.

Durch die im Bologna-Prozess zu schaffenden Voraussetzungen soll zukünftig das Studium so angelegt werden können, dass nationale Grenzen schon im Studium keine Rolle mehr spielen. Der mit dem BA-Abschluss erreichte erste berufsqualifizierende Abschluss sollte schon beim Berufseingang oder im weiteren aufbauenden Studium „zur Drehscheibe europäischer Mobilität“ werden. Wenn BA-Studiengänge so gestaltet sind, dass sie gezielt auf ein Studium in einem anderen europäischen Land vorbereiten, muss es zukünftig möglich sein, das Masterstudium in einem anderen Land zu absolvieren, bei entsprechender Sprachkompetenz als Grundvoraussetzung. Aber auch in diesem Punkt gibt es zahlreiche Angebote von Studiengängen in einzelnen europäischen Ländern in verschiedenen europäischen Sprachen. Ungarn kann hier als Vorreiter genannt werden, da in den dortigen Universitäten schon traditionell Studiengänge in den Sprachen der dort lebenden zahlreichen Minderheiten angeboten werden.

Das Studium in zwei oder mehreren europäischen Staaten mit unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten sowie Lehr- und Lerntraditionen

stellt höhere Anforderungen an Studierende und kann insgesamt zu einer höheren Qualifikation führen, die im erreichten Grad deutlich gemacht werden soll (z.B. Kennzeichnung als europäischer Master- oder Doktorgrad).

So wird das „Bologna-Studiendokument“ Auskunft geben über die Hochschulen im europäischen Raum, die an der Ausbildung eines Studierenden beteiligt waren, die fachliche Ausrichtung des Studiums, die entsprechenden Module und erlangten Credits, die während des Studiums absolvierten Praktika und die erbrachten Prüfungsleistungen in den studienbegleitenden Prüfungen bzw. den Abschlüssen. Schließlich soll das „Bologna-Studiendokument“ auch als in ganz Europa gültiger Studentenausweis mit den dazugehörigen sozialen Vergünstigungen gehandhabt werden.

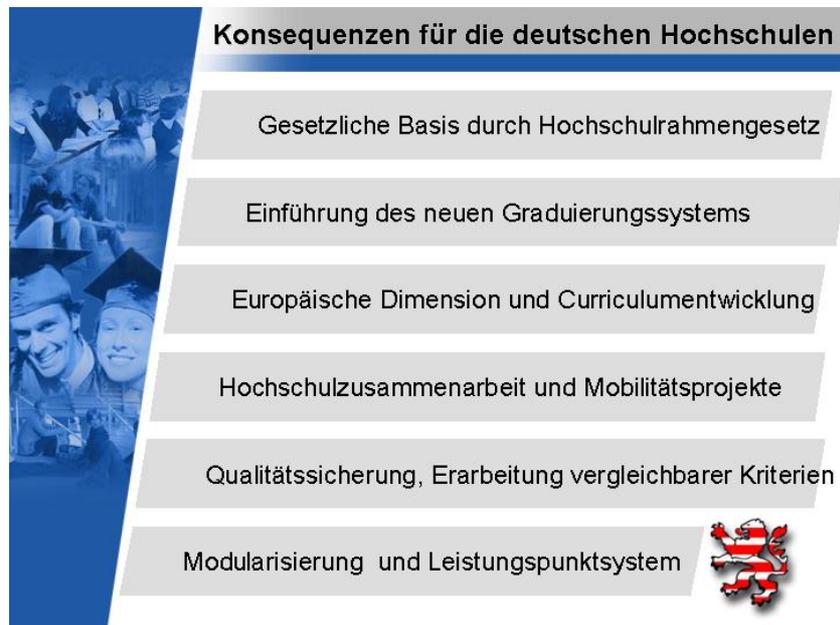


Beim Vergleich europäischer Abschlüsse kann als oberstes Kriterium nicht Einheitlichkeit verlangt werden. Durch die sprachliche Vielfalt der beteiligten Unterzeichnerstaaten kam es nach der Bologna-Erklärung in manchen Ländern gerade in diesem Punkt zu Missverständnissen. Dies nahm die „European Association for International Education“ (EAIE) zum Anlass, den Prozess folgendermaßen zu kommentieren: The strength

of Europe is its ability to unite, without creating uniformity. Dabei mahnte man in einem Bericht auch die erforderliche Klarheit der Sprache an und wies darauf hin, dass die Verwendung der Begriffe „European area“ und „European system“ innerhalb des gleichen Satzes diese Verwirrung gestiftet haben könnte. Dabei handelt es sich nicht um eine Unterscheidung semantischer Art, sondern es geht um eine grundsätzliche Unterscheidung.

Nicht Gleichartigkeit, sondern Gleichwertigkeit muss das Ziel sein, wozu der Aufbau eines funktionierenden Qualitätssicherungssystems unerlässlich ist. Dabei kann es nicht um einheitliche Curricula für die europäischen Hochschulstudiengänge gehen, sondern um die Festlegung von Standards, die diesen zu Grunde liegen sollen.

Bei der praktischen Umsetzung dieser Ziele in entsprechenden BA/MA-Studiengängen bzw. bei der Modularisierung von Studiengängen geht es natürlich auch um vergleichbare Inhalte, die jedoch immer auf der Grundlage nationaler Gegebenheiten in Fachdisziplinen mit ihren je eigenen Traditionen zu sehen sind.



Die rechtlichen Grundlagen für diese im Rahmen des Bologna-Prozesses erforderlichen Änderungen sind im Hochschulrahmengesetz geregelt. In der Novellierung von 2002 ist ausdrücklich die Erprobung von Studiengängen mit BA/MA-Abschlüssen aufgenommen worden. Zur Frage der Kredit-Punkt-Systeme sowie zur Modularisierung hat die HRK-Entscheidung schon 1997 klare Position bezogen.

Nicht erst im Kontext des europäischen Bildungsprozesses unternahmen Hochschulen Anstrengungen in den jeweiligen Ländern in Deutschland, die traditionellen Studiengänge strukturell so weiterzuentwickeln, dass die Anschlüsse in international übliche Strukturen eher gelingen. In allen derzeit vorliegenden Expertenberichten und zahlreichen staatlichen Kommissionen zur Reform der Hochschulbildung, der Internationalisierung der Hochschul- und Berufsausbildung sowie der Erneuerung der Lehrerbildung ist von Flexibilisierung der Ausbildungsstrukturen in unterschiedlicher Akzentuierung immer wieder die Rede.

Gründe dafür sind nicht nur in einer überall diskutierten Notwendigkeit der Verkürzung der Studiendauer im internationalen Vergleich zu sehen, sondern vor allem in der veränderten Orientierung der Studierenden auf ihrem Weg zur Berufsqualifizierung, die immer seltener dem traditionellen Muster „Schulzeit – Ausbildung – Berufstätigkeit“ folgt, wie in den Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen, der sog. „Wollring-Kommission“, festgestellt wird. Parallelausbildungen, häufiger Wechsel der Studiengänge und Ausbildungsziele verbunden mit biografisch bedingten Ortswechsellern während des ersten Ausbildungsabschnitts stellen neue Herausforderungen an die Ausbildungsstätten dar.

„Ziel der Qualitätssicherung in Europa kann es nicht sein, fachlich inhaltliche Vorgaben zu definieren, die für alle Studiengänge in Europa gelten. Anzustreben ist vielmehr eine hinreichend strukturelle und formale Übereinstimmung der Studiengänge, die gewährleistet, dass einander entsprechende Abschlüsse hinsichtlich des erzielten Ausbildungsniveaus gleichwertig sind“.

Dieses Resümee im o.g. Länderbericht wird durch die Forderung nach transparenten und verlässlichen Verfahren, die eine fachliche Evaluierung und Akkreditierung der einzelnen Studiengänge ermöglichen, ergänzt. Dazu gehören vor allem eine nationale und internationale Kompetenz der Evaluations- und Akkreditierungseinrichtungen in der Begutachtung von

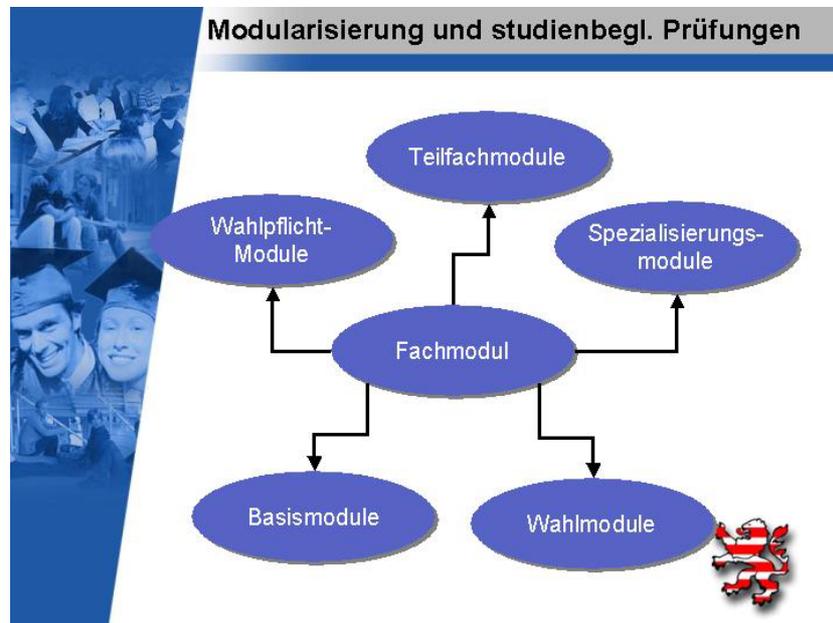
Studiengängen sowie die Teilnahme von unabhängigen Wissenschaftlern als Gutachter aus dem In- und europäischen Ausland.

Bei dieser Akkreditierung handelt es sich um die sog. bürokratische Akkreditierung, die von der Lehrevaluation als Instrumentarium zur Verbesserung der Studienangebote zwar getrennt zu betrachten ist, inhaltliche Berührungspunkte liegen jedoch auf der Hand. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft hat inzwischen mit einer empirischen Untersuchung zu klären versucht, wie erfolgreich die in Deutschland z.T. schon seit längerem ansässigen Agenturen diese Evaluationsverfahren betreiben. Nach einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 28./29. Mai 2003 planen Akkreditierungsagenturen inzwischen die Professionalisierung ihrer Gutachter, indem sie ihnen in entsprechenden Schulungen Prüfungsverfahren, Kriterien und Standards sowie Bewertungsmaßstäbe für auslandsorientierte Studiengänge sowie das Europäische Kredit-Punktesystem und Verfahren vorstellen, um studentische Arbeitszeit (work-load) zu errechnen.



Die Relevanz des Bologna-Prozesses für die Lehrerausbildung ist Gegenstand zahlreicher europäischer Arbeitsgruppen und kann nicht losgelöst von der Entwicklung an den europäischen Hochschulen im beschriebenen Kontext gesehen werden. Die Lehrerbildung in Europa wird insgesamt vom Bologna-Prozess nicht unberührt bleiben können, auch wenn in Unterzeichnerstaaten wie Deutschland in erster Linie die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer Ländersache ist und der Bund im fachlichen Bereich keine Zuständigkeit besitzt (anders als bei der Ausbildung von Juristen z.B.). Durch das Beamtenverhältnis der Lehrerinnen und Lehrer und die damit verbundene Besoldungskompetenz des Bundes sind u.a. beispielsweise die Notwendigkeit und der Umfang des Vorbereitungsdienstes im Rahmen der Laufbahnbestimmungen durch das Beamtenrechtsrahmengesetz geregelt, wo der Einfluss des Bundes deutlich wird. Diese Voraussetzungen lassen bei innovativen Veränderungen, wie sie der Bologna-Prozess verlangt, kein hohes Tempo erwarten. Will die Lehrerausbildung den Anschluss an die ehrgeizigen, aber realistischen Ziele des europäischen Prozesses nicht verpassen, kommt sie an folgenden Hauptzielen nicht vorbei:

- Europa strebt an, im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung als eine Bezugsgröße mit Weltgeltung anerkannt zu werden, dies vor allem hinsichtlich der Qualität seiner Bildungssysteme und -einrichtungen.
- Diese Systeme werden so kompatibel sein, dass sich die Bürger Europas in ihnen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können.
- Die Nachweise über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die an irgendeinem Ort Europas erworben wurden, werden in der Union für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anerkannt werden.
- Die europäischen Bürger jeden Alters werden Zugang zu lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen haben.
- Die Lehrenden, die an diesem Prozess als europäische Lehrerinnen und Lehrer teilhaben müssen – wo sonst würden diese Kompetenzen vermittelt – werden einen gemeinsamen europäischen Standard vertreten in Ausbildung und Lehre.



Zunächst fordert die im Bologna-Prozess vorgesehene Modularisierung der Studiengänge die Universitäten selbst. Allgemein besteht die Erwartung, Modulkonstruktionen könnten dichter an die Ausbildungsziele auch einer berufsbefähigenden Lehrausbildung heranführen, dies im Kontext einer Ausbildung von Berufskompetenzen, die als Einheit von Fachwissen und Handlungskompetenz verstanden wird. Sollte die Lehrerausbildung zunächst in der Ersten Phase modularisiert werden, müssen die Veränderungen nicht nur organisatorisch oder strukturell, sondern vor allem inhaltlich begründet sein und mit einem Entrümpelungsbestreben einhergehen. So gesehen könnten Modulkonstruktionen als experimentelles curriculares Prinzip wirksam werden, wie dies der Expertenbericht der sog. „Wollring-Kommission“ auch empfiehlt.

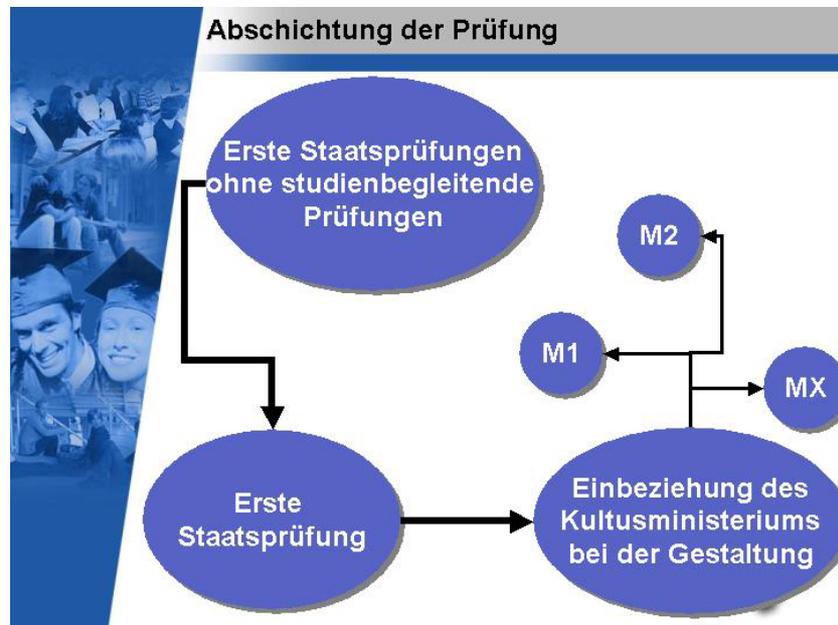
Eine Modularisierung bedeutet demgemäß:

- Flexiblere Gestaltung des Studiums mit der Folge geringerer Zahlen von Studienabbrechern
- ggf. auch Teilzeit- bzw. berufsbegleitendes Studium (Frauen, Familie, Wiedereinstieg i. d. Beruf als Stichworte)
- bessere Bedingungen für Quer- und Seiteneinsteiger

- entsprechende Fort- und Weiterbildungsmodule, z.B. das derzeitige modular strukturierte Weiterbildungsprogramm in Hessen, Grundschullehrerinnen und -lehrer und Lehrer zu Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrern, in dem sowohl fachwissenschaftliche, fachdidaktische und Aspekte der praktischen Umsetzung vernetzt werden.

Der Begriff der Modularisierung wird in der Fachliteratur sehr unterschiedlich gehandhabt, was häufig zu Missverständnissen führt. Übereinstimmend lässt sich in zahlreichen Beiträgen zu diesem Thema feststellen, dass Module als sog. Bausteine oder Studieneinheiten verstanden werden, die in der Summe ihrer Teilqualifikationen eine Fachqualifikation ausmachen. Hinsichtlich der zeitlichen Einheiten sollte ein Modul i.d.R. in zwei Semestern zu absolvieren sein und mindestens zwei Veranstaltungen umfassen. An verschiedenen deutschen Universitäten definiert man ein Modul bis maximal 10 Semesterwochenstunden (SWS), was jedoch eher bei fakultäts-übergreifenden Modulen sinnvoll erscheint. Ein wichtiger Aspekt der Modularisierung ist gerade die Interdisziplinarität, wodurch sich das Profil einer Gesamtqualifizierung relativ einfach ändern lässt, ohne einen gesamten Studiengang neu zu definieren. Dieses Vorgehen in kleinen Schritten soll eine größere Zahl an Kombinationen im Studienverlauf ermöglichen, als dies bisher der Fall war.

So kann sich ein Fachmodul (z.B. Unterrichtsfach Deutsch, Englisch, Mathematik) wie im o.g. Organigramm aus verschiedenen Teilfachmodulen zusammensetzen, die wiederum mit Basismodulen, Wahlmodulen oder Wahlpflichtmodulen kombiniert werden können. Wahlpflichtmodule stehen für einen fachlichen Schwerpunkt oder ein Berufsfeld (z.B. Vermittlungswissenschaften), die aus einem Angebot von vergleichbaren gewählt werden müssen. Aus der Gesamtmenge von Modulen sollten darüber hinaus mindestens 10% frei wählbar sein (Wahlmodule). Die Basismodule sind vergleichbar mit einführenden Veranstaltungen, auf denen weitere Module aufbauen. Spezialisierungsmodule dienen der individuellen Schwerpunktsetzung oder Profilbildung und können ggf. separat zertifiziert werden (z.B. Bilingualer Unterricht oder Diagnostische Kompetenz), was auch in einem persönlichen Portfolio zum Ausdruck kommen kann.



Die Modularisierung kann dann als ein entscheidender Reformbeitrag angesehen werden, wenn sie dazu beiträgt, der Beliebigkeit in der Wahl der Inhalte sowohl in den Studiengängen als auch bei der Wahl des Studiums entgegenzuwirken. Da studienbegleitende Prüfungen am Ende eines bzw. mehrerer Module vorgesehen sind, entsteht eine andere Verpflichtung der Teilnahme. Geplant ist im Allgemeinen eine Abdeckung von studienbegleitenden Prüfungsleistungen in Höhe von 80%, auf deren Grundlage dann Leistungspunkte vergeben werden. Die Beteiligung der für die Lehrerbildung verantwortlichen Institutionen an der inhaltlichen Gestaltung der Module und den studienbegleitenden Prüfungen ist entscheidend in diesem Kontext und darf nicht der Beliebigkeit von Fachbereichen überlassen werden. An denjenigen Universitäten mit einer funktionierenden Kooperationsstruktur werden traditionell alle „stakeholders“ von Anfang an beteiligt.

Die in den studienbegleitenden Prüfungen bereits abgeschlossenen Bereiche erscheinen in der Abschlussprüfung nicht mehr, wodurch diese eine neue Gestalt bzw. ein verändertes Gewicht erfährt. Neben dieser Abschichtung der Ersten Staatsprüfung ist zukünftig auch eine veränderte

Art der Durchführung bzw. Qualität der Prüfung zu erwarten mit stärkerer Betonung von

- Diskursfähigkeit
- neuen Prüfungsformen: Portfolio, Vorstellung von Forschungsergebnissen aus eigenen Projekten
- Darlegung von diagnostischer Kompetenz anhand von Fallbeispielen etc.

Die Bedeutung der Ersten Staatsprüfungen wird zwar längerfristig eingeschränkt, aber gleichzeitig werden die Anforderungen für neue Zertifizierungen, Anrechnungen und Anerkennungen auf der Grundlage einer intensiven Kenntnis der europäischen Vielfalt zunehmen.

Eine Neugestaltung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung wird im Kontext dieses europäischen Prozesses unumgänglich sein. Eine engere Zusammenarbeit der an dieser Ausbildungsphase beteiligten Institutionen mit den Hochschulen wird erforderlich sein, die gleichzeitig die Möglichkeit der Kooperation in Projekten der Fort- und Weiterbildung sowohl für die Zweite als auch Dritte Phase nahe legt. Anknüpfungspunkte dazu bestehen vereinzelt oder werden an einigen Hochschulen im Kontext der experimentellen Praxis während der Ersten Phase der Lehrerausbildung geplant.

Unter dem Leitprinzip des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens hatte das Europäische Parlament 2001 auf Anregung durch die Kommission zwei Foren einrichten lassen, die sich der besseren Transparenz der beruflichen Befähigungsnachweise bzw. der Qualität der Berufsausbildung widmen sollten.

Man verkündete gleich zu Beginn, dass angesichts der Herausforderungen der Wissensgesellschaft und der Globalisierung eine Änderung der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung unausweichlich sei, da diese „eine wichtige Rolle für die Festigung des sozialen Zusammenhalts, für die Verhinderung von Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und somit für die Förderung der Toleranz und die Achtung der Menschenrechte spielen“...



Lassen Sie mich nun zum Schluss meiner Ausführungen eine nicht mehr ferne Zukunftsvision entwickeln, als aktuelles Beispiel für eine gelungene Ausbildung in einem speziellen Bereich.

Das im Schaubild dargestellte Ausbildungsmodell im europäischen Kontext soll vor allem unter dem Gesichtspunkt der Chance der Mehrsprachigkeit als Positivbeispiel genannt werden. Die erwähnten Länder sind austauschbar wie die Spezialisierung selbst. Auch ein Lehramtsabschluss L1, L2, L3 usw. könnte im Zentrum des Organigramms stehen und Teilqualifikationen könnten fachspezifisch oder allgemein in verschiedenen Einrichtungen des europäischen Hochschulraums kumulativ erworben werden.

Seit den 90er Jahren wird die langjährige Tradition bilingualer Bildungsangebote an Gymnasien auch in Hessen zunehmend auf Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen ausgeweitet. Dabei werden ausgewählte Fächer des gesamten Fächerkatalogs, also „Sachfächer“ wie Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, aber auch Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Kunst, Musik, Sport in englischer, französischer (oder einer anderen)

Sprache unterrichtet, wobei nicht die Sprache selbst im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, sondern die Erarbeitung entsprechender fachbezogener Inhalte sowie deren Diskussion und sprachliche Präsentation. Im Eifer der möglichst weit verbreiteten Einrichtung bilingualer Züge an hessischen Schulen hat das drängende Problem der zusätzlichen Lehrerqualifikation in dieser Zeit in seiner grundlegenden Bedeutung zu wenig Beachtung gefunden.

Engagierte Kolleginnen und Kollegen aus dem schulischen und ministeriellen Bereich haben in Hessen ein beachtliches Netzwerk der Kooperation, der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sowie des Austausches von Erfahrungen geschaffen, ohne das die Umsetzung zahlreicher Projekte im bilingualen Angebot nicht denkbar gewesen wäre. (Für Interessenten sei auf das laufende Projekt MOBIDIC verwiesen).

Erörtert werden zur Zeit vor allem Zusatzstudien in Form von Modulen auf der Grundlage vorhandener fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Angebote in den jeweiligen Fachbereichen bzw. Instituten für Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.

Eine solches Modell zur Qualifizierung für „Bilingualen Unterricht“ befindet sich z.B. an der Universität Kassel unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Finkbeiner in einer intensiven Planungsphase und soll zeitnah umgesetzt werden.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, gestatten Sie mir zum Schluss noch einige persönlichen Worte:

Lassen Sie uns in unserem je individuellen Zuständigkeitsbereich an der Gestaltung des Bologna-Prozesses mitwirken und eine Begegnungskultur fördern, die auf

- gegenseitigem Respekt vor nationalen Eigenheiten,
- der Absicht, die Türen füreinander zu öffnen,
- der Bereitschaft, voneinander zu lernen und
- der Aufnahmebereitschaft für Neues gegründet ist, im Blick auf gemeinsam entwickelte Kriterien für eine qualitätsvolle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit einem „Gütesiegel“ für und von Europa!!!

„All creative innovation carries risk. These are, however, the risks that European education needs to take in order to move forward...“ (EAIE)

Anhang

I.

Im Folgenden sind die sechs Aktionslinien mit den Hauptzielsetzungen aus der Bologna-Erklärung aufgeführt:

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)

Bologna-Erklärung: Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung eines Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.

2. Einführung eines Studiensystems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt

Bologna-Erklärung: Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: Einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.

3. Leistungspunktsystem und Modularisierung

Bologna-Erklärung: Einführung eines Leistungspunktsystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vor-

ausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.

4. Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen

Bologna-Erklärung: Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere

- für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen;
- für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.

5. Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich

Bologna-Erklärung: Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen.

Für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.

6. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung

Bologna-Erklärung: Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.

II.

Im Folgenden sind die Quellen aufgeführt, denen Informationen zu dem vorliegenden Vortrag entnommen wurden

Sandra Mittag, Lutz Bormann, Hans-Dieter Daniel: Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Münster, Waxmann Verlag. Bericht von Dr. Arthur Sträessle, Hochschulamt Kanton Zürich, Steuergruppe Bologna KFH

Bericht zu einer Tagung an der Universität Greifswald, 6. – 7. Dezember 2002

The European Association for International Education, An EAIE Comment (Internet)

Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland, Realisierung der “Bologna-Erklärung” in Deutschland, Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003-07-10

Berlin Communiqué, Basic Information, The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area (Internet)

Osnabrücker Beiträge zur Studienreform, Heft 1, Leistungspunktsystem und Modularisierung, Standards, Beschlüsse und Empfehlungen

Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen, Bericht der Expertengruppe Lehrerbildung, eingesetzt durch das HKM und HMWK, sog. „Wollring-Kommission“

Ottmar Gassner: Strategies of Change in Teacher Education, European views. Proceedings of the ENTEP/BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education, January 2002.

Zahlreiche Beiträge im Rahmen der regelmäßigen Arbeitstreffen von ENTEP, European Network on Teacher Education Policies seit Mai 2000

Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, Prof. Dr. E. Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

The Bologna Declaration, on the space of higher education: an explanation; by the Conference of European Rectors' conferences and the Association of European Universities (CRE)

Expert Group on Improving the Education of Teachers and Trainers (eine AG der Europäischen Kommission)

Quality of Education-Teachers' Professional Training and Development – The European Union and the Southeastern European Countries (Konferenz in Athen, 2.-3.Juni 2003)

Anne Dick

Anerkennung europäischer Lehrkräfte in Hessen

Zur Anerkennung von Lehramtsprüfungen aus anderen europäischen Mitgliedstaaten

Die Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 (89/48/EWG)

Die Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 ist die Basis für Anerkennungsfragen und geht von einem gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt für Akademiker aus und zielt darauf, die Mobilität zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union für die akademischen Berufe in einem bisher nicht gekanntem Maße zu ermöglichen. Auch für die *europäischen Lehrkräfte* werden damit ihre Mobilitätschancen verbessert, denn die Richtlinie findet Anwendung auf alle Befähigungsnachweise, die nach einer mindestens dreijährigen Ausbildung an einer Hochschule oder an einer anderen Ausbildungseinrichtung mit gleichwertigem Niveau erworben wurden.

Grundlage der „*allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen*“, ist der *Gedanke des gegenseitigen Vertrauens* der Mitgliedstaaten in die Ausbildungen der jeweils anderen Mitgliedstaaten. Sie geht von dem Grundsatz aus, dass ein Berufsangehöriger, der im Heimat- oder Herkunftsstaat die für den Berufszugang erforderliche Ausbildung erfolgreich absolviert hat, diesen Beruf auch in einem anderen Mitgliedsland zur Zufriedenheit ausüben kann. Für den Fall, dass nach eingehender Prüfung wesentliche Unterschiede zwischen der durch das Diplom oder Staatsexamen bescheinigten Ausbildung und der im Aufnahmestaat festgelegten Ausbildung festgestellt werden, sind *Ausgleichsmaßnahmen* (Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang) vorgesehen. – Ich komme im Einzelnen noch darauf zurück.

Anerkennung und Mobilität

Gemessen an dem Ziel, eine hohe Mobilität der europäischen Lehrkräfte zu erreichen, ist die Schaffung der rechtlichen Grundlagen zur Anerkennung von Lehrerdiplomen aus anderen Mitgliedstaaten der europäischen Union zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung.

Erkennbar wird auf jeden Fall die Zwiespältigkeit, die bei der Umsetzung der Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 in innerdeutsches Recht festgeschrieben wird: Die Mobilität von Lehrkräften in Europa und die Freizügigkeit in der Ausübung des Lehrerberufs werden grundsätzlich begrüßt; sie sind prinzipiell erwünscht; der gesamte europäische Arbeitsmarkt soll der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer offen stehen. Verbindliche Rechtssicherheit erhalten die Lehrkräfte der EU-Partnerstaaten allerdings nur im Hinblick auf die Anerkennung der Diplome. Fragen der Einstellung bzw. der (weiteren) Ausübung des Berufs im Zugzugsland werden explizit ausgeschlossen. Die erwünschte *Mobilität* wird also in der Weise gefördert, dass ihre *Voraussetzungen* sichergestellt sind. Ob sie *faktisch* stattfindet, Bewerberinnen und Bewerber eingestellt und diese (erneut) eine Möglichkeit zur Ausübung ihres Berufs erhalten, unterliegt weiteren bildungspolitischen Kalkulationen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Zur Richtlinienumsetzung des Landes Hessen

Im Folgenden stelle ich die *Anerkennungspraxis des Landes Hessen* dar.

Grundsätze

Hessen hat sich mit der gesonderten Einrichtung einer *EU-Koordinationsstelle für europäische Lehrkräfte* im Herbst 1995 dazu entschlossen, ein besonderes Augenmerk auf die Herstellung der Voraussetzungen zur Integration dieser Lehrkräfte zu legen. Damit war auch die Entscheidung verbunden, die *Verordnung über die Anerkennung des Lehrerdiplooms von Angehörigen anderer EU-Mitgliedstaaten vom 17. September 1994* nicht schematisch anzuwenden, sondern eine gezielte Beratung und Einzelfallprüfung vorzunehmen.

Ausgangspunkt dieser Prüfung ist das gegenseitige Vertrauen der Mitgliedstaaten in die Ausbildung der jeweils anderen Mitgliedstaaten, ohne zu vernachlässigen, dass in Hessen ein sehr hohes Maß an Professionalisierung der Lehrerausbildung erreicht ist, was wesentliche Unterschiede zu der Lehrerausbildung in den Partnerstaaten der Bundesrepublik Deutschland beinhaltet. Diese Unterschiede betreffen:

- die Dauer der Ausbildung,
- die Zweiphasige Ausbildung,
- das Zwei-Fächer-Prinzip,
- Fachdidaktische, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildungsanteile sowie
- die schulpraktischen Ausbildungsanteile.

Nimmt man den Gedanken des gegenseitigen Vertrauens der Mitgliedstaaten in die Ausbildung der jeweiligen Partnerstaaten ernst, so kann die jeweils nationale Ausgestaltung der Lehrerausbildung nie alleiniger Maßstab der Diplomanerkennung sein. D.h. nach erfolgreich absolviertem dreijährigen Hochschulstudium, das Bewerbern im Herkunftsland den Berufszugang ermöglicht, sollten sich Fragen der Anerkennungswürdigkeit der Diplome im Zuzugsland nicht mehr stellen. Zwar weist eine „Bestandsaufnahme“ der Kultusministerkonferenz von 1992 „zur Lehrerausbildung in den Mitgliedstaaten der europäischen Gemeinschaft“ darauf hin, dass sich „eine gewisse Annäherung der Lehrerausbildung im europäischen Vergleich dadurch abzeichnet, dass in einigen EG-Mitgliedstaaten nunmehr die pädagogisch-didaktische Zusatzausbildung in erweitertem Umfang als Postgraduiertenstudium oder als Postgraduiertenausbildung angeboten wird“, hält aber als Fazit unmissverständlich fest, dass „eine völlige Harmonisierung (der Lehrerausbildung in der europäischen Union, A.D) jedoch weder geboten noch möglich ist.“ (12)

Bevor man sich allerdings nach eingehender Prüfung und Beratung die Frage stellt, ob – auf Basis der prinzipiellen Anerkennung des Diploms – wesentliche Unterschiede zwischen der durch das Diplom bescheinigten Ausbildung und der im Aufnahmestaat vorgeschriebenen Ausbildung vorliegen, sind zwei Voraussetzungen zur Einleitung des Anerkennungsverfahrens für die EU-Kommission nach wie vor strittig, für die Bundesländer – so auch Hessen – aber unabdingbar: *Der Nachweis über die für den Unterricht erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse* und das *Zwei-Fächer-Prinzip*.

Deutschkenntnisse

Es ist sicher unstrittig, dass in einem pädagogischen Beruf auf die Beherrschung der Sprache des Zuzugslandes nicht verzichtet werden kann, denn die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation hat für den Beruf des Lehrers eine besondere Bedeutung. Für die Erteilung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, auf den alle Schülerinnen und Schüler zur Gewährleistung einer erfolgreichen schulischen Laufbahn einen elementaren Anspruch haben, bilden gute Deutschkenntnisse eine Voraussetzung, die nicht relativiert werden sollte.

- Damit die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden können, sie die Fähigkeit des Argumentierens und Diskutierens lernen, wird von den Lehrkräften erwartet, dass diese ihren Unterricht in gutem Deutsch durchführen.
- Alle Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, deutschsprachige Lehrpläne und Richtlinien zu verstehen, da in ihnen die Lernziele des Fachunterrichts niedergelegt sind. Dies setzt neben einem umgangssprachlichen Vokabular auch die Kenntnis der pädagogischen, didaktischen und lerntheoretischen Fachtermini voraus, ohne die damit verbundenen Inhalte nicht verstanden werden können.
- Elterngespräche und Schülerberatungen müssen ebenfalls in deutscher Sprache durchgeführt werden, da Schullaufbahnberatungen ein wichtiges Element des schulischen Erfolgs aller Schülerinnen und Schüler darstellen.
- Ebenso gehört es zu den Dienstplichten, an den in deutscher Sprache geführten pädagogischen Gesamtkonferenzen, Fachkonferenzen, Zeugnis- und Versetzungskonferenzen teilzunehmen und sich hierbei u. U. auch schriftlich zu äußern.
- Gute Kenntnisse der deutschen Sprache müssen auch von den Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern erwartet werden, denn die Qualität von Übersetzungen kann nur dann beurteilt werden, wenn sowohl die Fremdsprache als auch die deutsche Sprache differenziert und nuanciert beherrscht wird.

Die hier geschilderten Anforderungen des Unterrichts und die Bedingungen der schulisch notwendigen Kommunikationsprozesse verdeutlichen, dass alle Lehrkräfte die deutsche Sprache ohne Einschränkung beherrschen müssen. Es wäre unverantwortlich – sowohl im Hinblick auf die

unterrichteten Schülerinnen und Schüler als auch die unterrichtenden Lehrkräfte aus anderen EU-Mitgliedstaaten – diesen Maßstab zu relativieren.

Unter Beachtung dieser Prämissen werden die Modalitäten zum Nachweis der erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse dennoch großzügig gehandhabt. So ist dieser Nachweis dann erbracht, wenn EU-Lehrkräfte

- einen deutschen Schulabschluss (Hochschulreife) nachweisen oder
- ein Hochschulstudium an einer deutschen Universität absolviert haben

Allen anderen EU-Lehrkräften steht in Hessen der Weg zum Goethe-Institut oder zum Amt für Lehrerbildung, Außenstelle Marburg offen. Letzteres bereitet die Abnahme der Deutsch-Prüfungen vor. Eine Kooperation mit der Universität Gießen, die bei der Fehlererkennung hilft, ist hilfreich sich gezielt auf die Prüfung vorzubereiten.

Zwei-Fächer-Prinzip

Damit für Bewerberinnen und Bewerber aus anderen EU-Mitgliedstaaten das Anerkennungsverfahren überhaupt eingeleitet werden kann, müssen diese eine weitere *Bedingung* erfüllen: den erfolgreichen Abschluss von zwei im jeweiligen Bundesland zugelassenen Unterrichtsfächern. Dies stößt auf Kritik aus Brüssel, weil in nicht wenigen Mitgliedstaaten der EU – z.B. in den romanischen Ländern Frankreich, Italien und Spanien – die Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehrkräfte in nur einem Fach ausgebildet werden.

Die Argumente, die auf Diskriminierung der Lehrkräfte aus diesen Mitgliedstaaten oder auf die Konterkarierung des Ziels der Richtlinie 89/48/EWG – Mobilität auf dem Lehrerarbeitsmarkt – zielen, berufen sich auf einen Grundsatz der Richtlinie des Rates, der genauso für die Beibehaltung des Zwei-Fächer-Prinzips in Anschlag gebracht werden kann: Die Richtlinie *verzichtet* ausdrücklich auf die *Harmonisierung* der unterschiedlichen Ausbildungen u.a. für den reglementierten Lehrerberuf. *Alle* Mitgliedstaaten sind also – solange es an einer Harmonisierung der Voraussetzungen für den Zugang zu einem Beruf fehlt – berechtigt festzustellen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ausübung des Berufs notwendig sind. Insofern sollte nicht mit zweierlei Maß gemessen und der

Bundesrepublik Deutschland sollte das zugestanden werden, was man z.B. für Frankreich, Italien und Spanien selbstverständlich gelten lässt.

Im Rahmen landeshoheitlicher Regelungskompetenzen hat Hessen nach einem gangbaren Weg gesucht, auf dem Zwei-Fächer-Prinzip zu bestehen, ohne den EU-Bewerbern z.B. aus Frankreich, Italien und Spanien die Gleichstellung ihrer Lehrerdiplo-me zu verunmöglichen.

EU-Bewerber aus den genannten Mitgliedstaaten erhalten die Möglichkeit, an den hessischen Universitäten – auf Gasthörerbasis – ein zweites Fach nachzustudieren und unter erleichterten Bedingungen eine Prüfung im Rahmen der Regelungen über die Erweiterungsprüfung abzulegen. In der Regel können die angesprochenen französischen, italienischen und spanischen Bewerber muttersprachliche Studienanteile nachweisen, die anerkannt werden und auf denen aufgebaut werden kann. Haben diese Lehrkräfte gar noch ein Fremdsprachenstudium erfolgreich abgeschlossen, können – auf Basis des zuvor benannten gegenseitigen Vertrauens in die Ausbildung der Partnerstaaten – allgemeine linguistische Kenntnisse sowie ein literaturwissenschaftliches Methodenstudium unterstellt werden, was ebenfalls als Prüfungserleichterung zu Buche schlägt.

Die bisherige Regelung, den Ein-Fach-Lehrkräften den Erwerb einer weiteren Fakultas in der *Muttersprache als Fremdsprache* einzuräumen – soweit diese Unterrichtsfach und mit dem erfolgreich studierten Fach zu kombinieren ist –, hat sich während der Durchführung von Anpassungslehrgängen bestens bewährt, da

- erstens diese Lehrkräfte in der fachdidaktischen Ausbildung an den Studienseminaren gezielt auf den Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden,
- sie zweitens als native speakers im Fremdsprachenunterricht eine besondere pädagogische Bereicherung für die Schulen sind und
- sie drittens darüber hinaus ein hohes Maß an Akzeptanz in den Kollegien und bei ihren Schülerinnen und Schülern erfahren.

Ausgleichsmaßnahmen: Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang

Es wurde bereits erwähnt, dass Hessen auf einen hohen Standard professioneller Lehrerbildung zurückgreifen kann. Einige Ausbildungsanteile weichen aber in erheblichem Maße von denen in den anderen Mitglied-

staaten ab. Vorrangig sind es erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche sowie fachdidaktische Anteile, die sowohl in der ersten – universitären – Phase der Lehrerausbildung als auch in der zweiten Phase – dem Referendariat – ihren festen Platz haben.

Wie sehr dies im Unterschied zum rein fachwissenschaftlichen Studium Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität besitzt, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Nur so viel sei aus der bisherigen hessischen Evaluation der Anpassungslehrgänge festgehalten: Lehrkräfte aus anderen EU-Mitgliedstaaten werden mit Unterrichtsformen und -standards konfrontiert, die ihnen zuvor eher fremd waren und anfänglich nicht geringe Schwierigkeiten im Unterricht bereiten.

Diese Erfahrung geht in jede einzelne individuell gestaltete Prüfung der Unterlagen von Bewerbern ein mit dem Ziel, in mehreren Beratungsgesprächen festzustellen, ob Ausgleichsmaßnahmen zur erfolgreichen Berufsausübung nötig sind oder die Gleichstellung der Lehrerdiplome ohne Auflagen erfolgen kann.

Über *Ausgleichsmaßnahmen* wird in Hessen daher grundsätzlich unter dem Blickwinkel der Hilfestellung und nicht der Ausgrenzung entschieden. Gefragt wird danach, was den Bewerbern nützen könnte, einen für beide Seiten zufriedenstellenden Unterricht zu gestalten – zufriedenstellend für die Schülerinnen und Schüler und zufriedenstellend für die unterrichtende Lehrkraft.

Anhaltspunkte der Beratungsgespräche sind daher mögliche

- fachwissenschaftliche Ergänzungsleistungen,
- fachdidaktische Ergänzungsleistungen,
- schulpraktische Ergänzungsleistungen und
- erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ergänzungsleistungen.

Sie geben den Ausschlag, ob ein *Anpassungslehrgang* – mit einer Dauer von acht Monaten bis zu drei Jahren – oder eine *Eignungsprüfung* als Ausgleichsmaßnahme empfohlen wird.

Seit dem Zeitpunkt, an welchem am 17. September 1994 die hessische Verordnung über die Anerkennung des Lehrerdiploms von Angehörigen anderer EU-Mitgliedstaaten in Kraft getreten ist, wurden *vier* Eignungsprüfungen als Ausgleichsmaßnahme durchgeführt, so dass die hieraus re-

sultierenden Erfahrungen nicht verallgemeinerbar sind und an dieser Stelle eher vernachlässigt werden können. Die Durchführung im Detail kann der hessischen Verordnung entnommen werden.

Durchführung von Anpassungslehrgängen

In allen Fällen werden die Anpassungslehrgänge von Institutionen der zweiten Ausbildungsphase durchgeführt, wobei sich Hessen zu einer gesonderten Betreuung entschlossen hat und die Anpassungslehrgänge an *fünf ausgewählten Studienseminaren (Frankfurt, Offenbach, Marburg und Gießen)* durchführt, ohne dabei an die Praxis anderer Bundesländer (z.B. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) anzuknüpfen, die Bewerberinnen und Bewerber – ohne besonders ausgerichtete Betreuung – an ortsnahe Studienseminare verweisen. Zur Durchführung von Anpassungslehrgängen hat Hessen daher inzwischen eine eigene Infrastruktur aufgebaut, in der über die EU-Koordinationsstelle das Amt für Lehrerausbildung, das Hessische Kultusministerium, die Studienseminare sowie die Universitäten Frankfurt, Gießen, Kassel und Marburg kooperieren und in die laufenden Aktivitäten eingebunden sind.

Für die Dauer der Anpassungslehrgänge werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ein öffentlich-rechtliches Dienstverhältnis eingestellt. Die Bezahlung orientiert sich an den Anwärterbezügen für das Referendariat, da die EU-Lehrkräfte – analog dazu – acht bis zehn Wochenstunden Unterrichtsverpflichtung abdecken.

Statistik

Ich habe Ihnen im hand-out noch eine Statistik über die Anerkennungsverfahren der letzten drei Jahre beigelegt, der Sie Zahlen und Nationalitätenschwerpunkte entnehmen können.

Literatur

Hermann Avenarius/Peter Döbrich/Wolfgang Huck: Zur Praxis der gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht, Baden-Baden: Nomos 1989.

Hermann Avenarius/Hans Döbert/Peter Döbrich/Angelika Schade: Mobilitätschancen für Lehrer in Deutschland und Europa, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Band 11, Baden-Baden: Nomos 1996.

Bestandsaufnahme zur Lehrerbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentationsdienst und Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, Bonn: Dezember 1992.

Anneliese Dick: Zur Förderung der Zweisprachigkeit in Hessen, in: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen, Nr. 2: 1998, S.33-34.

Anneliese Dick: Europäische Lehrkräfte in Hessen, in: Hans Günther Bickert/Arthur Scharmann (Hrsg.): Lehrerbildung und Lehrerschicksal in Hessen und Europa, Studia Gissensia 11, Gießen 2000, S. 124ff.

Peter Döbrich: Lehrerberuf in Europa. Konvergenzen oder Divergenzen? in: Bildung und Erziehung, Nr. 3: 1996, S. 333-345.

Peter Döbrich/Eberhard Jeuthe: „Aus der Distanz gibt es Einvernehmen und Harmonie“. Zur Umsetzung der EG-Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Lehrämtern in innerstaatliches Recht in Deutschland, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1992, Heft 3, S.537-547.

Peter Döbrich/Eberhard Jeuthe: Zugang zum Lehrerberuf über Auswahlverfahren, in: GPPF-Nachrichten 2/1994, S. 4-7.

Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister Nr. 9: Muttersprachlicher Unterricht – ein Baustein für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit, Hrsg.: Hessisches Kultusministerium: Wiesbaden 1994.

Eberhard Jeuthe: Neuordnung der Lehrerbildung, Opladen 1997, Co-Autor.

Eberhard Jeuthe: Supply and Demand, the Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concepts, Edit. by European Commission, Brussels 2002, Co-Autor.

Eberhard Jeuthe: Der Bildungsstandort Deutschland, seine Lehrerbildung und Europa. Gedanken auf dem Hintergrund von Vertragsverletzungsverfahren gemäß Artikel 169 EG-Vertrag, in: Hans Günther Bickert/Arthur Scharmann (Hrsg.): Lehrerbildung und Lehrerschicksal in Hessen und Europa, Studia Gissensia 11, Gießen 2000, S. 110ff.

Hildegard Schneider: Die Anerkennung von Diplomen in der Europäischen Gemeinschaft, Antwerpen: MAKLU u.a. 1995.

Anhang

Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen

Erklärung des Rates und der Kommission (89/48/EWG)

ABl. EG Nr. L 19, 32. Jhrg., 24. Januar 1989, S.16ff

Der europäische Lehrerarbeitsmarkt umfasst z.Zt. ca. vier Millionen Personen, wobei die Lehrerinnen und Lehrer aus den Ländern der Beitrittskandidaten nicht berücksichtigt sind. Die o.g. Richtlinie des Rates der EG vom 21. Dezember 1988 zielt darauf, diesen Arbeitsmarkt als gemeinsamen zu definieren und die Mobilität der Lehrkräfte zu fördern.

Die Freizügigkeit bei der Ausübung ihres Lehrerberufs, d.h. ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern das Recht zuzugestehen, sich in anderen Mitgliedstaaten um eine Lehrerstelle zu bewerben, wird verfolgt als Regelungen zur „*Anerkennung der Hochschuldiplome*“ (Hervorh. A.D.), die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen.

Damit ist festgeschrieben, dass die *Anerkennung zur Ausübung* des Lehrerberufs und die *Einstellung* in den Schuldienst faktisch *getrennt* sind.

Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen

Umsetzung in innerstaatliches Recht – Beschluss der KMK vom 14. September 1990

ABl. des Hessischen Kultusministeriums 3/1991, S. 203ff

Die Richtlinie des Rates vom 21. Dezember 1988 ist zwischenzeitlich in der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt. Aufgrund ihrer föderalen Struktur fällt diese Umsetzung in die Bildungshoheit der Länder, wobei sich die Bundesländer um ein gewisses Maß an Einheitlichkeit bemüht haben. Grundlage hierfür ist die o.g. KMK-Vereinbarung.

Als Servicestelle für die Bundesländer bei Anerkennungsfragen dient die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) der KMK mit Sitz in Bonn.

Welche besonderen Akzente die Länder bei der Umsetzung setzen, ist den jeweiligen Verordnungen zu entnehmen.

Verordnung über die Anerkennung des Lehrerdiploms von Angehörigen anderer EU-Mitgliedstaaten vom 17. September 1994
GVBl. für das Land Hessen I, 11. Oktober 1994, S. 438ff

Bei der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland sind wesentliche Unterschiede zu der Ausbildung in den anderen Partnerstaaten festzustellen:

- Dauer der Ausbildung
- Zweiphasige Gliederung
- Fachwissenschaftliche, fachdidaktische, schulpraktische, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildungsanteile
- Zwei-Fächer-Prinzip

Dies ist der Maßstab, vor dem Anerkennungsfragen der Hochschuldiplome gestellt werden.

Die Auflagen zur Anerkennung der Diplome (Inhalte und Dauer der Anpassungslehrgänge / Eignungsprüfung) werden in Einzelfallprüfungen und in Beratungsgesprächen ermittelt, da eine schematische Anwendung der Umsetzungsverordnung das Ziel der Richtlinie – Mobilität auch auf dem Lehrerarbeitsmarkt – konterkarieren könnte.

Für die Durchführung der Ausgleichsmaßnahme „Anpassungslehrgang“ wurden fünf Studienseminare ausgewählt, die diese Lehrgänge zentral in der jeweiligen Region durchführen:

Südhessen	Lehramt an Gymnasien	Studienseminar Frankfurt
	Lehramt an Grund-, Haupt- Real- und Sonderschulen,	Studienseminar GHRS Offenbach
	Lehramt an beruflichen Schulen	Studienseminar für berufliche Schulen Frankfurt
Mittelhessen	Lehramt an Gymnasien	Studienseminar Marburg
	Lehramt an Grund-, Haupt- Real- und Sonderschulen,	Studienseminar GHRS Gießen
Nordhessen	(Nachfrage verschwindend gering; daher keine Auswahl)	

Hartmut Storch

Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung

Herr Präsident, meine sehr geehrten Damen und Herren,

wer über „*Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung*“ sprechen soll, wird durch die Themensetzung genötigt, mit einem Verständnis an die Sache heran zu gehen, das sich deutlich vom Verständnis einer Themensetzung unterscheidet, die zu üblichen Formulierungen wie „Perspektiven ...“, „Aufgaben ...“, „Entwicklungen ...“ „...der zweiten Phase der Lehrerbildung“ greift.

Ich nehme das gesetzte Thema mit Vergnügen ernst, greife es verständnisvoll – wie ich hoffe – auf und beginne mit der Erläuterung meines Verständnisses dessen, was „Herausforderung“ eigentlich bezeichnet, abgesichert durch Recherchen in Grimms Deutschem Wörterbuch, Kluges Etymologischem Wörterbuch und Dudens Enzyklopädie.

„Fordern“ hat, wie es Kluge formuliert, „sein Glück als Rechtswort durch den Sachsenspiegel gemacht“, und ist seit dem 13. Jahrhundert ein typisches Wort der Rechtssprache für das Beanspruchen von Leistungen und Gebühren. „Fordern“ ist härter als „verlangen“, „verlangen“ wiederum stärker als „ersuchen“, „begehren“, „bitten“. In „fordern“ schwingt die Bedeutung des Treibens, Forttreibens und Nötigens mit. Ursprünglich bedeutet „fordern“ „verlangen, dass etwas (jemand) hervorkommt“. In Verbindung mit „heraus“ wird die Zeichnung eines Verlangens nach Bewegung in bestimmter Richtung verstärkt.

„Heraus“ bezeichnet die Bewegung von einem eingeschlossenen oder eingegrenzten Ort her einem Sprechenden entgegen. Diese scharfe Bedeutung hat sich insofern gewandelt als überhaupt nur noch die Bewegung von der Verborgenheit in das Freie und Offene bezeichnet wird und die Beziehung auf einen Sprechenden (etwa den Herausforderer, der zum Zweikampf aus dem Haus ruft) zurücktritt.

„Heraus fordern“ meint demnach – einen aus einem eingeschlossenen Ort (aus dem Haus) herwärts kommen machen, heraus auf einen freien Platz rufen und nachdrücklich, konfrontativ, erwartete Leistungen dort beanspruchen.

Wer über „Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung“ spricht, spricht nach diesem Verständnis also davon, dass „die zweite Phase der Lehrerbildung“ dringlich genötigt werden soll, sich aus eingegrenztem Ort heraus zu bewegen, aus dem Verborgenen in das Freie, um dort bestimmte Leistungen zu erbringen.

Diese Herausforderungen sind an „die zweite Phase der Lehrerbildung“ gerichtet, an die Institutionen der zweiten Phase mit ihrem Regelwerk und an alle Menschen, die auf den verschiedenen Systemebenen und in den verschiedenen Institutionen (Orten) der zweiten Phase tätig sind, also nicht nur die Beschäftigten der Studienseminare, sondern auch die des Amtes für Lehrerbildung (AfL) und des Kultusministeriums.

Menschen (und Institutionen) können sich, wie man weiß, Herausforderungen stellen oder sie können sie ignorieren. Beide Varianten bergen Risiken, die zu erörtern aber heute nicht mein Thema sein soll.

In einer Liste von fünf Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung sehe ich als **erste große Herausforderung** diejenige, sich *bewusst zu werden, herausgefordert zu sein, die Herausforderung in ihrem vollen Bedeutungsumfang zu verstehen, und diese Herausforderung anzunehmen.*

In Hessen gibt es trotz aller Ermüdungserscheinungen nach einer schier endlosen Lehrerbildungsdebatte deutliche Hinweise auf eine hoch entwickelte Bereitschaft der Menschen im Vorbereitungsdienst, sich dem dringlich erhobenen allgemeinen Leistungsanspruch öffentlich zu stellen und sich in ihrer Arbeit und mit ihren Arbeitsergebnissen zu präsentieren.

Belege für diese Bereitschaft sind die von den Studienseminaren selbst ausgehenden Anregungen, den Vorbereitungsdienst für Wirkstudien zu öffnen oder die allgemeine Akzeptanz der Einbeziehung außenstehender Prüfer in die 2. Staatsprüfungen. Welche Wege weiterhin eröffnet werden können, um beispielsweise Prüfungsarbeiten zugänglicher machen und die Lehrprobenverläufe während der Ausbildung und das Seminargesche-

hen fachöffentlich diskutierbar gestalten zu können, muss sich noch erweisen.

In jedem Fall besteht ein enger Zusammenhang mit der **zweiten großen Herausforderung**, *die Substanz der Leistungserwartungen als Zielorientierung für die zweite Phase deutlicher als bisher herauszuarbeiten.*

Das bisherige völlig unübersichtliche, nur von einer Handvoll Insidern vollständig überblickte hessische Regelwerk aus Lehramtsgesetz, Schulgesetz, AfL-Errichtungsgesetz, Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sowie seminareigenen Plänen wird allgemein als unzureichende Antwort auf öffentlich aufgeworfene Fragen wahrgenommen, was heute und in den kommenden Jahren von der Lehrerschaft erwartet wird oder erwartet werden sollte, welchen Kriterien in Bezug auf Qualität und Kompetenzen die Lehrkräfte genügen müssen, um als qualifiziert zu gelten und was davon in der zweiten Phase zu vermitteln ist.

Mit anderen Worten: Das berufsrelevante Curriculum war bisher – zumindest für die Öffentlichkeit – eher nebulös, die Verständigung auf Absolventenstandards des Vorbereitungsdienstes steht noch am Anfang einer notwendigen Entwicklung, und von einer verbindlichen und nachvollziehbaren Steuerung der Arbeit in der zweiten Phase anhand festgelegter Kerninhalte, also eines Fundus relevanter Kenntnisse, die in verschiedenen Abschnitten des Vorbereitungsdienstes erworben werden sollen, und anhand der Festlegung prioritärer Themen, kann noch keine Rede sein.

Es besteht die Hoffnung, dass die inhaltliche Orientierung der pädagogischen Ausbildung unter dem Dach eines Hessischen Lehrerbildungsgesetzes besser als bisher gelingen kann. Ansatzpunkte bieten die ernsthaften Bemühungen der hessischen Expertengruppe zur Lehrerbildung, der Wollring-Kommission, um eine Ausformulierung von diskursfähigen und konkreten Reformaspekten.

Die richtige inhaltliche Orientierung kann im Übrigen, das ist meine Überzeugung, nur dann erreicht werden, wenn die im Arbeitsfeld mit hoher Kompetenz und mit großem Engagement Tätigen ihren Erfahrungen Geltung verschaffen, indem sie ihre Vorstellungen in der öffentlichen Auseinandersetzung artikulieren, beispielsweise in einer Veranstaltung wie der heutigen.

Die Bemühungen um diese richtige inhaltliche Orientierung der zweiten Phase stehen im Kontext mit den Bestrebungen einer Neuorientierung der gesamten Lehrerbildung.

In der Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung sehe ich die **dritte große Herausforderung** an die zweite Phase.

Lehrerbildung rückt zunehmend als Gesamtaufgabe in den Blick. Für die Träger der Lehrerbildung wird die Überwindung der Unzulänglichkeiten der institutionalisierten Separierung zum konkreten Handlungsauftrag. In alltäglichen Arbeitszusammenhängen müssen Antworten auf die Fragen gefunden werden, wie die jeweiligen Aufgabenstellungen, Kompetenzen und Handlungsspielräume untereinander zu verschränken und aufeinander zu beziehen sind.

Entwickeln müssen sich neue Ebenen des Aufeinanderbezogenenseins und Aufeinanderzubewegens, aber auch der Arbeitsteilung und individuellen Schwerpunktsetzung. Dabei geht es demnach um die Bündelung von Aktivitäten in Teilbereichen des Gesamtfeldes der jeweiligen Aufgabe der beteiligten Institutionen, ohne dass die Identität des spezifischen Arbeitsansatzes verloren geht.

Im hessischen Konzept einer aufgabenbezogenen Kooperation sollen Kooperationsvereinbarungen die inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit in pädagogischen Projekten, den aufgaben- und sachbezogenen Personaleinsatz und die mediale Verknüpfung gewährleisten.

In dem erhofften Verbundsystem von Lehrerbildungsaktivitäten kommt den Fachleitern / Ausbildungsleitern der Studienseminare möglicherweise eine Schlüsselfunktion zu. Sie sollen ihre spezifischen Kompetenzen über den Vorbereitungsdienst hinaus in Veranstaltungen der ersten und dritten Phase einbringen und sich in Weiter-, Um- und Nachqualifizierungsprozessen betätigen können, die in den nächsten Jahren überragende Bedeutung gewinnen werden.

Diese Geschäftsidee lässt sich allerdings nur realisieren, wenn die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten es zulassen. Der Motor der aufeinander bezogenen Lehrerbildung wird nur laufen, wenn der erforderliche Treibstoff verfügbar ist. (Anders und schärfer ausgedrückt: Ohne Investition der erforderlichen Ressourcen steht der Lehrerbildung in allen Zielfeldern der Offenbarungseid bevor!)

Mit insgesamt großem Mitteleinsatz für das Personal im Bildungswesen verbindet sich in Deutschland verblüffenderweise eine grobe Vernachlässigung der Personalentwicklung und -pflege.

Es gibt keine Curricula für eine die gesamte Berufstätigkeit umfassende Qualifizierung des Personals, keine gezielte Unterstützung „on the job“, es gibt keine systematische Laufbahnberatung und keine Evaluation der beruflichen Tätigkeit, die Rekrutierung des Nachwuchses für Funktionsstellen im Schulbereich und in der Lehrerbildung erfolgt über Zufallsprodukte von Auswahlverfahren oder über Seilschaften.

Die **vierte große Herausforderung** an die zweite Phase der Lehrerbildung liegt im Anspruch, das Personalmanagement zu verbessern.

Die Handlungskompetenz des Ausbildungspersonals muss künftig systematischer aufgebaut, aktualisiert und erweitert werden. Im Mittelpunkt sollte eine berufsbegleitende Verstetigung von Qualifizierungsbemühungen stehen in Form einer kontinuierlichen verpflichtenden Fortbildung bei Übernahme persönlicher Verantwortung für Organisation und Ergebnisse, aber in Betonung der gemeinsamen Verantwortung des pädagogischen Personals der Studienseminare für die Aufgabenerfüllung.

Neben i.e.S. pädagogisch-fachlichen Fortbildungsaktivitäten muss es auch solche geben, die auf Verwaltungs- und Rechtsaspekte und betriebswirtschaftliche Aufgaben gerichtet sind, weil sich Ausbilder in einem Umfeld bewegen müssen, das sich nicht nur pädagogisch definiert.

Die zweite Phase befindet sich in einem Kontext paralleler, zum Teil auch sich überlagernder oder gar sich entgegenstehender Entwicklungsinteressen (NVS, Sanierung der öffentlichen Haushalte, Bestrebungen zur Internationalisierung von Studienabschlüssen, Hochschulreform, struktureller Lehrermangel, Deregulierungsinitiativen auf europäischer Ebene, divergierende Reformmodelle der Bundesländer).

In der Bewältigung der Konfrontation mit pädagogikfernen Ansprüchen liegt die **fünfte große Herausforderung** an die zweite Phase der Lehrerbildung.

Die zweite Phase muss ihre eigene Praxis nicht nur in gekonntem Handeln und mit überzeugenden Ergebnissen gestalten, sondern auch die

Wirklichkeit ihres Handlungsfeldes auf wissenschaftlichem Niveau erfassen können und die Möglichkeit der Entwicklung in den Blick nehmen mit dem Ziel, an der Gestaltung der Zukunft mitzuarbeiten.

Herr Präsident, meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich führe meine Gedanken mit Blick auf die Uhr und in der Hoffnung, hinreichende Impulse für eine angeregte Diskussion gegeben zu haben, an dieser Stelle nicht weiter, sondern schließe meine Ausführungen mit einer Zeile aus einem Lied des amerikanischen Folksingers John Denver, die auf die Situation der Lehrerbildung gut passt:

„ ... hope for the future and all that we can be, not what we are.“

Peter Döbrich

Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen¹

1. Zum Kontext der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-SEM) in Hessen

Zwischen den Entwicklungen im Schulwesen, welches sich sehr langsam aus dem Zustand der starken Individualisierung der Arbeit der Lehrkräfte hin zu einem höheren Maß an Kooperation bewegt, und den notwendigen Veränderungen in der Lehrerbildung, die besonders in der zweiten Phase von besonderer Prägekraft ist, besteht ein sehr enger Zusammenhang. Das Denken in getrennten Institutionen, z.B. Studienseminare und Schulen, hat in der Praxis wahrscheinlich weniger oft stattgefunden, als es sich in den separat gesteuerten und entwickelten Rechtsnormen vermuten lässt. Aus der Vielzahl der Veröffentlichungen zur wirksamen Schulentwicklung möchte ich hier als Beleg für diese Einschätzung auf Michael Fullan verweisen, der insbesondere in Kanada, aber auch in England und den USA sehr systematische Erfahrungen gemacht hat. Dabei gelangt Fullan u.a. zu folgenden Schlussfolgerungen:²

- „Veränderungen brauchen Zeit und sind nicht im Rhythmus von Legislaturperioden zu erledigen („Invest in long term“).
- Wirkliche Veränderungen haben nichts mit (macht-)politischen Vorlieben zu tun („Go beyond Left and Right“).
- Empirische Daten müssen für Veränderungen genutzt werden, nicht zur Bloßstellung („Use data for improvement, not for embarrassment“).
- Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten muss über der füsamen (oft scheinbaren) Einhaltung von Erlassen und Vorschriften stehen („Put capacity building before compliance“).

¹ Überarbeitete Fassung des Vortrags vom 27.03.2003

² zitiert nach: Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, Third Edition, Teachers College of the Columbia University, New York, 2001, S. 232 f.

- Die Demographie der Entwicklung (Generationenfolge bei den Lehrkräften) muss beachtet werden („Deal with the demographics“).

Besonders der letztgenannte Punkt erinnert uns daran, dass innerhalb der nächsten zehn Jahre fast ein Drittel aller jetzt im Dienst befindlichen Lehrkräfte ausscheiden und neue Kolleginnen und Kollegen die Arbeit übernehmen werden. Es ist also an der Zeit, die bekannten Fehler in der Lehrerbildung endlich wahrzunehmen und durch entsprechende Änderungen wirkungsvoll zu vermeiden. Das beginnt bereits bei der Grundkonstruktion, die bisher von einer (scheinbaren) Abgeschlossenheit dadurch gekennzeichnet war, dass junge Lehrkräfte nach Bestehen der ersten und zweiten Staatsprüfung im Wege der Verbeamtung auf Lebenszeit gleichsam eine „lebenslange Lizenz zur Erteilung von Unterricht im hoheitlichen Auftrag“ erhielten. Im internationalen Bereich war bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts überwiegend eine funktional andere Struktur geltend. In dieser Struktur bezeichnet der Terminus „Lehrerbildung“ einen fortlaufenden Prozess der Qualifizierung der Lehrkräfte vom ersten Tag ihres Lehrerstudiums bis zum Ende der Berufslaufbahn. In einzelnen Ländern ist dabei der Aufnahme in das Hochschulstudium noch eine wirkungsvolle Auslese der besten Bewerberinnen/Bewerber vorgeschaltet. Die „Lehrerausbildung“ ist der Teil der Gesamtstruktur der beruflichen Qualifizierung, der in sich gesondert strukturiert ist und vom Beginn des Lehrerstudiums bis zur Berufsbefähigung reicht, die sich als selbstständige Berufsausübung manifestiert. Nach Übernahme der (Dauer-)Tätigkeit als Lehrkraft folgt eine kontinuierliche, professionelle (Weiter-)Bildung, die den (einzel-)schulischen und individuellen Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte in gleicher Weise erfüllt.

Die Betrachtung der „Lehrerbildung“ als kontinuierlicher, professioneller Entwicklung der Lehrkräfte kann jedoch – systemisch gesehen – nicht losgelöst von den konkreten Entwicklungen im Schulwesen betrachtet werden.

2. „Lissabon – Prozess im Bildungswesen“ als zweite europäische Herausforderung

Neben dem bereits von Frau Uzerli beschriebenen „Bologna-Prozess“, der sich besonders stark auf die innere Struktur der Lehrerausbildung auswirken wird, haben die Bildungsminister in der Europäischen Union

im Jahre 2000 in Lissabon einen Prozess begonnen, der sich inhaltlich sehr stark auf die Bildungssysteme auswirken wird. Dabei geht es nicht darum, den einzelnen Ländern in der EU inhaltliche Vorschriften zu machen, wie sie ihr Bildungswesen zu gestalten haben. Vielmehr handelt es sich darum, sich auf europäischer Ebene auf gemeinsame Ziele zu einigen, die bis zum Jahre 2010 erreicht werden sollen. Dieses ist Teil einer „Methode der offenen Koordination“, die dazu führen soll, dass die vereinbarten Ziele im Rahmen der umfassenden „Lissabon-Strategie zur wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Erneuerung“ zumindest ernsthaft angestrebt werden und nachweisbare Fortschritte zeigen. Dieses ist insbesondere für die Situation in Deutschland ein grundlegender Wandel, der mit den Konstanzer Beschlüssen der KMK im Jahre 1997 wirksam eingeleitet wurde und jetzt seine Folgen bis in alle Bereiche des Schulwesens zeigt.

Die Ziele für Verbesserungen in der Leistung der Bildungssysteme in der Europäischen Union wurden im November 2002 von der Europäischen Kommission als Benchmarks i.S. von nachweisbaren Verbesserungen formuliert. Dazu gehören u.a.³

- EU-Benchmark 4 (2002): „Bis 2010 ist der Prozentsatz der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und naturwissenschaftlicher Grundbildung schlechte Leistungen erzielen, in jedem Mitgliedstaat im Vergleich zum Jahr 2000 mindestens zu halbieren“ (Basis: PISA-Ergebnisse 2000)

Als schlechte Leistungen in den PISA-Leistungsmessungen gelten dabei der Level 1 und darunter, d.h. im Jahre 2000 waren es in Deutschland im Bereich der Lesefähigkeit fast 25% der getesteten Schülerinnen und Schüler. Eine Verringerung dieses Prozentsatz auf die Hälfte ist in der (noch) zur Verfügung stehenden Zeit sicherlich nicht möglich. Das Ziel der Verringerung der mit diesen schlechten Leseergebnissen identifizierter Risikogruppe wurde aber im Mai 2003 auch vom Rat der Bildungsminister der EU nicht aufgegeben sondern nur etwas bescheidener festgesetzt auf eine Reduktion um 20%. Das bedeutet aber immerhin, dass bei internationalen Vergleichsstudien nach 2010 der Anteil der 15-Jährigen in Deutschland, die schlechte Leseleistungen zeigen, nicht über 20% (Ver-

³ EU-Kommission, Europäische Benchmarks für 2010, IP/021710, v. 20.11.2002, S. 1 f.

ringerung um 1/5) liegen sollte. Im Vergleich zu anderen EU-Staaten wäre ein solches Ergebnis jedoch immer noch beschämend hoch.

In der Reduktion auf maximal 20% des Jahrganges bei den PISA-Erhebung 2009 steckt eine klare zahlenmäßige Vorgabe, deren Erreichung empirisch überprüft wird. Was dieses bedeutet, wenn man nur sehr ungenau weiß, was Lesekompetenz ist bzw. wie sie festgestellt wird, und wenn die Lehrpläne in der Regel so aussehen, dass man häufig feststellen muss, dass der Leselehrgang mit der 2. Klasse als abgeschlossen gilt, wird langsam klarer. Außerdem hat man in Deutschland nur eine vage Vorstellung davon, was denn die Erweiterung der Lesekompetenz i.S. einer Lesesozialisation nach der 2. Klasse bedeutet, und dass man nicht nur ein einziges Fach daran beteiligen kann, sondern dass Lesekompetenz eine Sache von fächerübergreifender Kooperation im Sinne von zunehmender Differenzierung und auch fachspezifischer Lesekompetenz ist. Der Wandel im Grundverständnis wird langsam vollzogen und es bleibt an dieser Stelle noch sehr viel zu tun.

- EU-Benchmark 1 (2002): „ Bis 2010 sollten Mitgliedstaaten die Zahl der Schulabbrecher im Verhältnis zur Quote im Jahr 2000 mindestens halbieren, so dass ein EU-Durchschnitt von höchstens 9% erreicht wird.“

Hinter dem Benchmark der Reduktion der Schulabbrecher steht eine langjährige Politik auf europäischer Ebene, die insgesamt darauf ausgerichtet ist, das Schulversagen wirkungsvoll zu reduzieren und eine „alle Kinder und Jugendlichen einschließende (inclusive) Bildung und Erziehung“ zu bewirken. Das Ausmaß des Schulversagens und die sehr unterschiedlichen Festlegungen in den Mitgliedstaaten der EU wurde bereits 1994 sichtbar.⁴

Für Deutschland fängt das Problem aber bereits bei der Frage an: „Wie sollen Schulabbrecher definiert werden?“. Die offizielle Schulstatistik, soweit sie die Bundesebene insgesamt umfasst, geht immer von allen Absolventen eines Schuljahres aus. Darin sind Abiturienten, Mittlere Abschlüsse und Hauptschulabschlüsse etc. zusammengefasst. Diese Gesamtzahl wird dann in Relation zur Anzahl derjenigen gesetzt, die die Schule

⁴ EU Kommission, Task Force Human Resources, Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung für ein vereintes Europa, Eurydice, Brüssel, 1994.

ohne (Hauptschul-)Abschluss verlassen haben. Auf diese Weise kommt man im EU-Vergleich zu einer komfortablen Ziffer von 6,1% . Dadurch entsteht der falsche Eindruck, die Forderung auf EU-Ebene bereits erfüllt zu haben. Aber in Wirklichkeit liegen die Daten viel höher und diese Art der Berechnung ist auf Dauer nicht mehr akzeptabel. Wenn wir die Daten in Beziehung setzen zu den Schulformen, in denen Hauptschulabschlüsse erworben werden, liegen wir bereits bei 11 Prozent. Wenn wir dieses dann regional noch differenzieren, nämlich nach den Abschlussleistungen einzelner Schulen, dann kann es durchaus sein, dass es Schulen gibt, bei denen diese Quote von 11 Prozent deutlich überschritten wird, wenn es um die einfache Feststellung der Abschlüsse geht. Der Einwand, hier würden unterschiedliche statistische Aggregationsebenen vermischt, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler darauf ankommt, das Schulversagen soweit wie möglich zu reduzieren, um nachweisbare Erfolge im Sinne des genannten EU-Benchmarks zu erreichen. Denn es ist zynisch, wenn Lehrkräften an einer Schule mit hohen Zahlen an Absolventen ohne Hauptschulabschluss sagen, „da haben wir eben wieder einen schlechten Jahrgang gehabt“. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler kann gefragt werden, wer denn da der schlechte Jahrgang war: war es ein schlechter Jahrgang Schülerinnen und Schüler oder war es ein schlechter Jahrgang an Lehrkräften, die dort unterrichtet haben.

- EU-Benchmark 3 (2002): „ Bis 2010 sollten die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass der Anteil der 25 bis 59-Jährigen, die zumindest die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, im EU-Durchschnitt wenigstens 80 % erreicht.“

Diese Quote haben im Jahr 2000 Deutschland, Dänemark und Schweden bereits mit 83 Prozent erfüllt, denn hier sind alle Abschlüsse, nämlich Abitur und Berufsausbildung als Sekundarstufe II nach der internationalen Standardklassifizierung zusammengefasst. Vielleicht gelingt es aber bis 2010 wenigstens an dieser Stelle die Spitzenposition in der EU noch etwas weiter auszubauen.

- EU-Benchmark 5 (2002): „Bis 2020 sollten sich im EU-Durchschnitt mindestens 15 % der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 – 64) am lebenslangen Lernen beteiligen; in keinem Land soll die Quote unter 10% liegen.“

An dieser Stelle wird der wechselseitige Bezug von Qualifizierung und Arbeitsmarkt besonders deutlich, weil Menschen in Qualifizierungsmaßnahmen dem Arbeitsmarkt zumindest teilweise (zeitweise) nicht zur Verfügung stehen. Die reale Perspektive des „lebenslangen Lernens“, eine international seit Jahrzehnten festgestellte Anforderung, wird es auch erforderlich machen, dass die Fähigkeit und die Motivation zum Lernen in der Schulzeit wirkungsvoll aufgebaut und erhalten wird. Hier wird auch deutlich, dass wir es mit der Vorstellung zu tun haben, dass Qualifikationen durchaus eine endliche Haltbarkeit haben. Dabei ist zwischen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zu unterscheiden. Von dieser Perspektive des lebenslangen Lernens können die Lehrkräfte nicht ausgenommen werden. Deshalb sollte die „Lehrerbildung“ funktional als der Gesamtprozess der Qualifizierung vom ersten Tag in einer Ausbildungseinrichtung bis hin zum letzten Tag bei der Pensionierung angesehen werden.

Die „Lehrerbildung“ setzt sich zusammen aus einem Ausbildungsteil als einer grundlegenden Qualifizierung und einem Fortbildungsteil als einer ständig notwendigen Qualifikationserhaltung. Ich denke, diese Definition hat eine Chance, jetzt ein Stück weit über die Grenzen der institutionellen Segmentierung hinweg Realität zu werden. Auf diesem längeren Weg sollte regelmäßig und mit nachvollziehbaren Mitteln überprüft werden, von welchem Stand ausgegangen werden kann, welche nächsten Schritte eingeleitet und konsequent umgesetzt werden. Damit besteht eine bessere Chance festzustellen, ob es Fortschritte in der Entwicklung gibt.

3. Pädagogische EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren in Hessen (PEB-SEM)

3.1 Ziele der PEB-SEM

Bei den Pädagogischen EntwicklungsBilanzen mit Studienseminaren knüpfen wir an die langjährigen Erfahrungen mit „ArbeitsplatzUntersuchungen“⁵ bzw. „Pädagogischen EntwicklungsBilanzen mit Schulen“ an.

⁵ Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheidt (Hrsg.), ArbeitsplatzUntersuchungen mit hessischen Schulen, Zwischenergebnisse 1998, in: GFPP/DIPF Materialien zur Bildungsforschung, Bd 4, Frankfurt am Main, 1999, 272 S.; Peter Döbrich, Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Instrumente für systematische Evaluation, in: Pädagogische Führung 1/2003, S. 27-30.

Im Kern handelt sich um die systematische, empirische Erhebung der Meinungen der unterschiedlichen beteiligten Gruppen: Ausbilder/innen, Referendare/innen, Mentoren/innen in der zweiten Ausbildungsphase. Den Studienseminaren soll dadurch eine systematische Evaluation mit vergleichbaren Instrumenten angeboten werden, deren Ergebnisse für die seminarinterne Reflexion und Beschlussfassung über weitere Entwicklungsschritte genutzt werden. Dabei sollen zwei wesentliche inhaltliche Komponenten enthalten sein:

- Aussagen zur organisationellen Qualität eines Studienseminars (z.B. gemeinsame Zielvorstellungen, Kooperation zwischen den Ausbildern/innen, Kooperation zwischen Ausbildern/innen und Mentoren/innen; gemeinsame Bewertungskriterien für die Leistungen der Referendare etc.);
- Aussagen zur Erreichung von Kompetenzstandards (i.S. von Meinungsäußerungen über die Erreichung und Vermittlung von Kompetenzen, nicht i.S. von getesteten Kompetenzen).

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung in Deutschland, als Grundlage für die besoldungsmäßige Einordnung der Lehrkräfte mit diesen Zertifikaten, macht eine enge Anbindung an relevante und aktuelle Erkenntnisse der Bildungsforschung erforderlich, insbesondere die Forschungen, die die Lehrerausbildung selbst zum Thema haben.

Die PEB-SEM liefern die Grundlage einer solchen Qualitätsentwicklung, weil sie

- eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zum Zeitpunkt 1 mit den Ergebnissen zum Zeitpunkt 2 für die beteiligte Institution (z.B. ein Studienseminar) sichern (ipsative Vergleiche);
- Vergleiche zwischen den beteiligten Institutionen erlauben, um einen Erfahrungsaustausch auf der Basis vergleichbarer Daten in vergleichbaren Lehrämtern möglich machen;
- Vergleiche zwischen Institutionen der verschiedenen Bereichen auf der Basis von aggregierten Daten (z.B. zwischen unterschiedlichen Lehrämtern) erlauben;
- Aggregationen z.B. auf Landesebene sichern, aus denen sich Hinweise für eventuelle Steuerungsmaßnahmen ergeben können;
- darüber hinaus eine Nutzung der Instrumente und Verfahren in mehreren Bundesländern erlauben, wodurch Vergleiche zwischen den

Ländern und ein fokussierter Erfahrungsaustausch eine neue Perspektive erhalten.

Pädagogische Entwicklungsbilanzen beginnen pragmatisch bei den Studienseminaren, weil sie als Gelenkstelle zwischen Hochschule und Berufspraxis einen großen Teil der Veränderungen und Verbesserung des Kompetenzerwerbs neuer Lehrkräfte bewirken müssen. Dabei werden folgende Grundforderungen berücksichtigt:

1. Mehrdimensionale Erhebungen: z.B. zu den Kompetenzstandards für berufsfähige Lehrkräfte, Ziele der Organisation, Kommunikation und professionelle Kooperation, Organisation der Ausbildung, Bewertung von Leistungen.
2. Mehrperspektivische Erhebungen: durch die Einbeziehung aller Ausbilder/innen und aller Referendar/innen (mit einer Mindestrücklaufquote von 75 % der Fragebogen); Einbeziehung der Mentoren/innen in der gleichen Zahl wie die Ausbilder/innen.
3. Systematische Rückmeldung an das jeweilige Studienseminar mit einer Triangulation der Befragungsergebnisse der unterschiedlichen Akteure; mit einer differenzierten Zusammenfassung der Ergebnisse, die auch – vereinbarte – Grenzwerte enthalten sollte.
4. Festlegung der nächsten Entwicklungsschritte im Studienseminar: auf der Basis der gemeinsamen Reflexion der Daten – möglichst unter Berücksichtigung von Bezugsdaten vergleichbarer Studienseminare.
5. Wiederholung der Erhebungen: z.B. nach drei Jahren oder zu einem früheren Zeitpunkt, um die Wirkung der Entwicklung systematisch einschätzen zu können; eventuell unter Einbeziehung anderer Daten (z.B. Kennziffern für quantitative Ergebnisse). Dabei können die „differenzierten Zusammenfassungen der Ergebnisse“, die vereinbarten Grenzwerte für unterschiedliche Bereiche sowie landesspezifische Qualitätsdimensionen zu einem System von Qualitätsindikatoren für die Arbeit von Studienseminaren weiter entwickelt werden.

Von dem Gesamtprozess im hessischen Schulwesen, welches u.a. durch die Erstellung von Schulprogrammen und deren Evaluation gekennzeichnet ist, möchten sich die Studienseminare in keiner Weise ausschließen. Es besteht in den hessischen Studienseminaren seit längerer Zeit der Anspruch, eine systematische Evaluation ihrer Arbeit zu erhalten, der durch die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in pragmatischer Weise realisiert werden kann.

Jörg Schlömerkemper

Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten (KEhU)⁶

Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen haben einen erheblichen Reformbedarf in der Schule und damit auch in der Lehrerbildung erkennbar werden lassen. Stichworte dazu sind u.a.: "Wissensgesellschaft", "Internationalisierung", "Lebenslanges Lernen" sowie ein erhöhter Bedarf an problembezogenem und kooperativ einsetzbarem "lebendigen" Wissen. Die internationalen Leistungsstudien TIMSS und PISA haben die Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts und damit auch der Lehrerbildung eindringlich bewusst gemacht. Darüber hinaus macht ein Blick in den Alltag von Schule deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer über das Unterrichten im engeren Sinne hinaus in ihrer pädagogischen und sozialintegrativen Verantwortung neu gefordert sind. All dies muss Konsequenzen für die Gestaltung und die Inhalte einer zukünftigen Lehrerbildung haben.

1. Motive und Ziele der folgenden Vorschläge

Die folgenden Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hessen konzentrieren sich auf jenen Teilbereich der Lehrerbildung, der von den Bildungswissenschaften an den Universitäten verantwortet werden kann: auf eine verbindlichere Gestaltung der Themenfelder des Studiums sowie auf die Weiterentwicklung der Arbeitsformen der universitären Lehrerbildung. Diese Veränderungen sind auch Voraussetzung und Beitrag zu den anstehenden institutionellen Reformen der Lehrerbildung

⁶ Die Konferenz beruht auf einer Initiative der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Ludwig Duncker (Gießen), Prof. Dr. Dietfried Krause-Vilmar (Kassel), Prof. Dr. Rudolf Messner (Kassel) und Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper (Frankfurt/M). Die Eckpunkte wurden in wiederholten Beratungen mit Vertretern aller hessischen Universitäten abgestimmt.

(neue Abschlüsse, Integration der drei Phasen, inneruniversitäre Organisationsreform, Modularisierung, europaweite Standards und Evaluation etc.).

Die Frage nach den Inhalten der universitären Grundbildung wird üblicherweise als „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ diskutiert. Unsere Vorschläge beziehen sich über solche inhaltlichen Fragen hinaus ausdrücklich auch auf die „Formen“, in denen Studierende für ein Lehramt sich auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten sollen. Wir halten es zudem für notwendig, in die Weiterentwicklung eines Kernstudiums der Lehrerbildung alle für ein Lehrerstudium notwendigen „Bildungswissenschaften“ einzubeziehen. Hierzu gehören über die Erziehungswissenschaft hinaus insbesondere die Pädagogische Psychologie, die Bildungssoziologie und die pädagogisch bedeutsamen Aspekte der Politikwissenschaft. Diese für die Profession relevanten Disziplinen (oft auch als „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ oder „Grundwissenschaften“ bezeichnet) sollen im Gesamtkonzept eines „Kernstudiums der Lehrerbildung“ in praxisbezogenen Themenfeldern thematisch integriert werden. In diesem bildungswissenschaftlichen Kernstudium sollen sich die Studierenden wissenschaftlich fundierte Kompetenzen erarbeiten, die sie in die Lage versetzen, die anstehenden Aufgaben anspruchsvoll zu bewältigen. In diesem Sinne wird eine *Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft* angestrebt. Dabei spielt „Forschendes Lernen“ eine zentrale Rolle. Das bildungswissenschaftliche Kernstudium an der Universität soll für künftige Lehrerinnen und Lehrer zu einem professionsorientierten Studium beitragen, das die im Beruf erforderlichen Kompetenzen wissenschaftlich fundiert und zum Grundbestand pädagogischen Handelns werden lässt.

Die hessischen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wollen mit den folgenden Vorschlägen den unverzichtbaren bildungswissenschaftlichen Kern einer Lehrerbildung beschreiben, die den erforderlichen Mindeststandard an pädagogischer Professionalität zukünftig sichern kann. Um diesen zu verwirklichen, kann an den Universitäten an vielfach vorhandene Erfahrungen angeknüpft werden. Das vorgeschlagene bildungswissenschaftliche Kernstudium wird an allen Universitäten – wenn auch in unterschiedlichem Maß – eine stärkere Profilierung und eine Ausweitung des Umfangs der berufswissenschaftlichen Studienanteile sowie eine Modularisierung in Form verbindlicher Studiensequenzen bedeuten. Dies ist wichtig zu betonen. Hinter dieser Forderung steht die Weigerung, für Misereen verantwortlich gemacht zu werden, für deren Behebung die

Bildungswissenschaften zur Zeit weder die Zuständigkeit noch die institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen haben.

Die vorliegenden Eckpunkte umreißen einen konzeptionellen Handlungsrahmen zur Neugestaltung der universitären Lehrerbildung. Die genannten Leitvorstellungen, Kompetenzen, Themenbereiche und akademischen Arbeitsformen sollen an den einzelnen Universitäten in eigener Verantwortung präzisiert werden. Dabei wird es darum gehen, die vorgeschlagenen Inhalte und Formen unter den jeweiligen Bedingungen so zu konkretisieren, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Grundausbildung verbindliche Standards für das theoretische und praktische Können erreichen können. Entscheidend wird sein, Kriterien und Verfahren der Evaluation festzulegen, die das Erreichen dieser Standards überprüfbar machen.

Unsere Überlegungen münden in die Aufforderung an die zuständigen politischen und akademischen Entscheidungsträger, der Bildungswissenschaft als dem Kern der Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern einen entsprechenden Stellenwert im Studium für den Lehrberuf einzuräumen und die dazu erforderlichen Ressourcen bereitzustellen.

2. Leitende Orientierungen: Dimensionen des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern

Den Kern professioneller Kompetenzen und damit das Ziel der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung sehen wir in der Reflexions- und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Praxisfeld ...

- bei der Gestaltung, Anleitung und Evaluation von Lernprozessen,
- bei der Begleitung und Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- bei der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen von Bildung und Erziehung,
- bei der Weiterentwicklung der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Der Kern der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer soll darin bestehen, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Lebenssituation als entwicklungs- und leistungsfähige Individuen zu fördern, ihre schulischen Bildungschancen zu gewährleisten, eine demokratische und soziale Schulkultur zu

entwickeln und sich dabei an den Kriterien eines Unterrichts zu orientieren, der den Gütekriterien professionellen Handelns entspricht.

Der notwendige Beitrag, den die Bildungswissenschaften zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen leisten wollen, zielt auf Kompetenzen, die sich – ohne trennscharfe Abgrenzung – in drei Dimensionen beschreiben lassen: in einer kognitiven, einer habituellen und einer pragmatischen Dimension. Sie zielen auf eine breiter entfaltete und tiefer fundierte professionelle Kompetenz in der beruflichen pädagogischen Praxis.

(1.) Grundlage der Kompetenzen sind *fundierte Kenntnisse und theoretische Fähigkeiten* in den Bildungswissenschaften. Unverzichtbar ist die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Bildung und Erziehung sowie der Entwicklung und der Sozialisation. Diese bilden den konzeptionellen und begrifflichen Grundbestand für die Verständigung über die eigene Tätigkeit und für die berufliche Fortbildung. Dabei geht es um Wissen und um die Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogisches Denken in der Vielfalt seiner Bedeutungen zu verstehen und zu ihnen eine bewusste Position zu entwickeln.

Dazu gehören vor allem ...

- das Wissen um die Entwicklung von Kindheit, Schule und Lehrberuf,
- ein Verständnis für die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht,
- die Kenntnis theoretischer Konzepte zur Gestaltung von schulischem Lehren und Lernen (auch mit Bezug zu den Fachdidaktiken).

(2.) Unverzichtbar ist die Reflexion persönlicher Einstellungen und Haltungen. Theoretisches Wissen steht in Wechselbeziehung mit Einstellungen und persönlichen Wertsetzungen. Diese sind für verantwortliches Handeln bedeutsam. Ihre Reflexion muss daher mehr als bislang Element der Lehrerbildung werden. Dabei geht es um Haltungen, die auf der Grundlage von Reflexion zu verantwortlichem Handeln beitragen bzw. die aus der Praxis nach Theorie suchen.

Dazu gehören ...

- die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Berufswahlentscheidung,
- die Bereitschaft zu verantwortlicher Haltung in pädagogischen Handlungssituationen,

- die Entwicklung der diagnostischen Wahrnehmungsfähigkeit für förderliche und hinderliche Bedingungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen,
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und zu kollegialer Zusammenarbeit,
- die kritische und selbstkritische Distanz gegenüber eigenen Handlungsmustern und Routinen,
- die Fähigkeit, die eigenen Kräfte sinnvoll und wirksam einzusetzen und sie zu erhalten.

(3.) Ein berufsbezogenes Studium muss auch Handlungsfähigkeiten und Routinen vorbereiten. Kompetenzen können besonders dann zu einer professionellen Haltung beitragen, wenn sie im Zusammenhang mit konkreten eigenen Tätigkeiten erarbeitet, in ihrer praktischen Bedeutung erfahren und als Routine gefestigt werden. Die Auseinandersetzung mit Theorie und die Reflexion eigener Einstellungen wird nur dann in das Studium und in die weitere Ausbildung und in die Berufstätigkeit übernommen, wenn sie als bedeutsam erfahren werden kann.

Zu solchen Kompetenzen gehören ...

- Erfahrungen und Routinen in der Gestaltung pädagogischer Handlungssituationen,
- Formen kollegialer Kooperation und Konfliktbearbeitung,
- Praktiken der Evaluation alltäglicher Unterrichtsprozesse und zur Entwicklung schulischer Veränderungen.

Diese Dimensionen einer professionellen pädagogischen Kompetenz können hier nur im Ansatz entfaltet werden. Die einzelnen Hochschulen werden spezifische Ausbildungsprofile erarbeiten müssen, die von den jeweils vertretenen wissenschaftlichen Positionen und den unterschiedlichen Auffassungen von Praxis ausgehen. Entscheidend ist allerdings, dass sich jede Hochschule der Aufgabe unterzieht, die in der Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen wissenschaftlich begründet, differenziert und handlungsbezogen zu bestimmen und in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen.

3. Themen und Arbeitsfelder

Die zuvor genannten Kompetenzen sollen in der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fragestellungen erarbeitet und entwickelt werden. Die Bildungswissenschaften bieten Themenfelder an, in denen diese Kompe-

tenzen in ihren kognitiven, habituellen und pragmatischen Dimensionen erarbeitet werden können.

Folgende Themenfelder bilden nach unserer Auffassung den curricularen Kern für die Lehrerbildung:

Themenfeld 1: Lehren und Lernen, Unterricht (Theorien, Konzepte, Praxis). Die Gestaltung, Diagnose und Begleitung von Lernen wird als Mittelpunkt professionellen Handelns gesehen.

Themenfeld 2: Bildung in Geschichte und Gegenwart (Ziele, Inhalte, Qualifikationen)

Themenfeld 3: Schule (Bildungssystem, Schulentwicklung, Schulalternativen, Internationale Perspektiven)

Themenfeld 4: Individuelle Entwicklung (Sozialisation, Enkulturation, Entwicklung, Lernvoraussetzungen und ihre Diagnostik)

Themenfeld 5: Gesellschaft, Kultur, Politik (Kontext des pädagogischen Handelns, des Unterrichts und des Schullebens)

Diese Themenfelder stehen miteinander in vielfältiger Verbindung. Sie können jedoch nur dann zu einer professionellen Kompetenz in den genannten Dimensionen beitragen und die weiteren Studien fundieren, wenn sie in ihrer ganzen Breite und Vielfalt studiert werden können.

Diese Aufstellung macht deutlich, dass sich die für den Beruf der Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen thematisch auf alle Bildungswissenschaften beziehen und deren Fragestellungen und theoretische Ansätze systematisch einbeziehen. Diese gemeinsame Verantwortung der einzelnen Disziplinen sollte stärker gesehen werden und sich auch in engeren Formen der Kooperation ausdrücken.

Es wird hier bewusst darauf verzichtet, den einzelnen Themenfeldern Anteile oder Semesterwochenstunden zuzuordnen. Vielmehr sollen – wie später noch ausgeführt wird – alle genannten Themenfelder den Studierenden als Grundbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens vermittelt werden, damit sie sich, auf diesen aufbauend, ausgewählte Bereiche vertiefend aneignen können. Entsprechende Studien können sich auf mehrere Themenfelder beziehen.

Alle Themenfelder schließen die Reflexion ihrer methodologischen Grundlagen ein. Ein eigenes Themenfeld „Methoden“ wird nicht benannt, weil entsprechende Fragen im Kontext der verschiedenen Themen jeweils spezifisch und zugleich exemplarisch für die Bildungswissenschaften behandelt werden sollen.

4. Formen des Studiums

Der stärkere Bezug des Studiums auf die Berufstätigkeit soll sich vor allem darin ausdrücken, dass die Formen weiterentwickelt werden, in denen die genannten Themenfelder und die erforderlichen Kompetenzen in allen drei Dimensionen (kognitive, habituelle und pragmatische) im Verlauf des Studiums tatsächlich erarbeitet werden. Unter dieser Zielsetzung werden im Folgenden Formen der Lehre und des Studiums beschrieben, mit denen jeweils unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden sollen. In welcher Weise diese Formen kombiniert und/oder als Module gestaltet werden, ist an den Standorten der Lehrerbildung unter den jeweiligen Bedingungen zu konkretisieren. Als gemeinsame Orientierung sollen sie gleichwohl für die Lehrerbildung in Hessen verbindlich sein. Aus der Zielsetzung einer wissenschaftlich fundierten Reflexionskompetenz ergibt sich die Forderung, dass die Berufswissenschaften der Lehrerinnen und Lehrer in angemessener Breite und Intensität gelehrt und studiert werden müssen. Die Kenntnis theoretischer Begriffe, mit deren Hilfe Praxisprozesse differenziert analysiert werden können, ist Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Aufgaben des täglichen Handelns. Aktuelle und zukunftsweisende Überlegungen zur Bildung der Lehrerinnen und Lehrer können sich nicht darauf beschränken, lediglich eine Ausweitung der Studien in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu fordern. Für die weitere Entwicklung sind prinzipielle Orientierungen wichtig, die stärker als bisher auf eine Berufsvorbereitung zielen, ohne Ansprüche an die wissenschaftliche Fundierung dieser Studien zu mindern. Aus dem Leitbild der reflexiven Kompetenz und eines wissenschaftsorientierten Habitus sind zudem Folgerungen für die Gestaltung des Studiums abzuleiten, die auf eine frühzeitige und konsequente Entwicklung solcher Kompetenzen zielen. Schon das Studium für ein Lehramt ist stärker als personaler und kommunikativer „Bildungsprozess“ und weniger als eine (Durchgangs-)Phase der Aneignung von (Prüfungs-)Wissen oder der unreflektierten Einübung in Verhaltensmuster zu gestalten.

Damit die vielfach beklagte Zersplitterung oder Zufallsartigkeit des Studiums und die dem zugrunde liegende Beliebigkeit des Lehrangebots überwunden werden kann, wird eine Strukturierung des Studiums vorgeschlagen, die Formen der fundierten strukturierten Grundbildung mit exemplarischen Vertiefungen in Form intensiver Sequenzen verbindet.

(1.) Erarbeitung theoretischer Grundlagen

Die Studierenden aller Lehrämter sollen in die ganze Breite bildungswissenschaftlicher Themen, wie sie oben benannt wurden, eingeführt werden und sich diese erarbeiten. Dies kann in Form von Vorlesungen oder in anderen geeignet erscheinenden Formen (z.B. in Verbindung mit Übungen) gestaltet werden. Dabei soll mehr als nur ein erster Eindruck von der Vielfalt der thematischen Aspekte erarbeitet werden. Die Studierenden sollen unterschiedliche Sichtweisen und Ansätze erkennen können und sich mit ihnen aktiv auseinandersetzen müssen. Sie sollen zu den Grundbegriffen der Pädagogik und zu den Schlüsselfragen pädagogischer Theorie und Praxis begründete und differenzierte Einstellungen gewinnen, die sie in die Lage versetzen, erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Konzepte kritisch zu rezipieren. Dazu dürfte es hilfreich sein, den gleichen Gegenstand aus der Perspektive verschiedener Lehrmeinungen hören zu können. Thematisch soll sich diese Form des Studiums auf alle oben genannten Themenfelder beziehen und unter Mitwirkung aller Bildungswissenschaften gestaltet werden. Für diese umfassende und grundlegende Einführung sollen mindestens acht Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Einführung sollen sich die Studierenden mit grundlegenden Texten der Bildungswissenschaften auseinandersetzen, die Theorie und Praxis exemplarisch erschließen. Darauf soll in der Einführung verwiesen werden, die Erarbeitung wird jedoch von den Studierenden als selbstständige Leistung erwartet. Damit soll den Studierenden signalisiert werden, dass es in den Bildungswissenschaften einen Korpus von Theorien gibt, dessen Kenntnis erwartet wird und auf die bei der Bearbeitung theoretischer wie praktischer Fragestellungen und Probleme zurückgegriffen werden kann. Hierzu gehört auch die Aneignung einer pädagogischen „Kasuistik“ i. S. typischer Situationen, die zum theoriegeleiteten Verständnis pädagogischer Praxisfälle beitragen kann. Grundlegende Kenntnisse solcher Art sollen folglich auch bei Prüfungen relevant sein.

(2.) Exemplarische Vertiefungen

Im Anschluss an die einführenden Veranstaltungen (ggf. parallel zu ihnen beginnend) sollen die Studierenden an Veranstaltungs-Sequenzen (Modulen) teilnehmen, in denen ausgewählte Fragestellungen aus den Themenfeldern systematisch und vertiefend bearbeitet werden. Hier sollen die Studierenden so weit in ihre Berufswissenschaften eindringen, dass sie die Methoden der Forschung, den aktuellen Stand der Erkenntnis und Probleme der Methodologie kennen lernen. Sie sollen mit den Lehrenden in einen wissenschaftlichen Diskurs eintreten und zu einem eigenen wissenschaftlichen Urteil kommen können. Diesem traditionellen Anspruch eines akademischen „Seminars“ kann erst dann entsprochen werden, wenn Studierende und Lehrende über eine ausreichend andauernde bzw. intensive Sequenz hinweg miteinander an einer „Sache“ arbeiten können. Es versteht sich, dass in diesen Veranstaltungen die in der Einführung erarbeiteten Kenntnisse vorausgesetzt werden und dass auf der Grundlage der Lektüre gearbeitet wird. Thematisch können Module angeboten werden, die sich in einzelnen Themenfeldern bewegen oder übergreifende Fragestellungen bearbeiten. Sie können sich um Zentralbegriffe gruppieren (Erziehung, Bildung, Unterricht ...), einzelne Theorien von innen (Systematik) und außen (Kritik) entfalten oder in Untersuchungsprojekte einmünden. Wesentlich ist eine über mehrere Seminare und Semester hin gestaltete Entfaltung einer Fragestellung, deren Bearbeitung zu einem Produkt führen soll, das für die Dokumentation des Studienerfolgs („Portfolio“) relevant ist.

Für solche Sequenzen bzw. Module soll jeweils eine Arbeitszeit im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Die Studierenden sollen im Laufe des Studiums an drei solcher Sequenzen teilnehmen. An den einzelnen Standorten ist zu klären, in welcher Form solche Module angeboten werden. In diesen Sequenzen sollen die drei oben unterschiedenen Kompetenzen (kognitiv, habituell, pragmatisch) – wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten – im Blick behalten werden. Denkbar sind folgende Varianten:

- Theoretisch-systematische Arbeitsschwerpunkte: Hier kann die Arbeit an zentralen Begriffen und theoretischen Konzepten der Erziehungswissenschaft im Vordergrund stehen; hier sind in theoretischer Perspektive z.B. Fragen nach der Bedeutung von „Erziehung“, „Bildung“, „Chancengleichheit“ zu klären.

- Methodisch-analytische Arbeitsschwerpunkte: Hier können Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und ihre Anwendung auf Konzepte und Erfahrungen pädagogischer Praxis im Vordergrund stehen. Hier sind auch Verfahren der pädagogischen Diagnostik in ihren Grundlagen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zu bearbeiten oder beispielsweise Verfahren und Ergebnisse der Unterrichts- sowie der Lehr-Lern-Forschung in ihren Konsequenzen für Didaktik und Methodik des Unterrichts kritisch zu reflektieren.
- Pragmatisch-reflexive Arbeitsschwerpunkte: Hier werden Beispiele und Beobachtungen aus der Praxis im Sinne einer pädagogischen Kasuistik im Vordergrund stehen. In Sequenzen mit diesem Schwerpunkt können Bezüge zu schulpraktischen Studien hergestellt werden. Es geht hier in besonderer Weise darum, theoretische und methodische Kompetenzen auf konkrete Prozesse zu beziehen und eine Haltung zu entwickeln, die theoretisch und methodisch fundiert zu differenzierten Deutungen gelangt, die aber gerade im Bewusstsein ihrer Vorläufigkeit und Fraglichkeit relativiert werden.
- Arbeit in Fallstudien: Die eher theoretisch-systematisch orientierten Studien können ergänzt oder im Rahmen einer Sequenz (eines Moduls) ersetzt werden durch die Arbeit an konkreten „Fällen“ aus der Praxis schulischen Lehrens und Lernens. Solche Fallstudien beziehen sich auf möglichst konkrete Situationen und erarbeiten Deutungen auf der Grundlage der erarbeiteten theoretischen und kasuistischen Kenntnisse. Sie sollten sich ggf. auf konkrete eigene Praxistätigkeiten der Studierenden beziehen.
- Arbeit in Projekten: Die vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungswissenschaften kann eingebunden werden in Vorhaben vielfältiger Art. Dabei kann es sich um Forschungsprojekte im engeren Sinne und/oder um Entwicklungsprojekte in der pädagogischen Praxis handeln.

Die Arbeit in solchen Sequenzen zielt darauf, einen reflexiven Habitus professionellen pädagogischen Handelns zu entwickeln. Es kommt darauf an, die Studierenden an eigenständige Formen wissenschaftlichen Problemerschließens und -verstehens heranzuführen und einen entsprechenden Umgang mit pädagogischen Problemen bereits im Studium als bedeutsam erfahren zu können. Es muss deutlich werden, dass wissenschaftliche Reflexion zu einer Aufklärung von Praxis beiträgt, die durch Intuition nicht

erreicht werden kann. Zugleich sind die Grenzen der Erklärbarkeit komplexer Prozesse deutlich zu machen.

Dazu ist es erforderlich, dass die Studierenden sich in exemplarischer Weise in den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion einarbeiten können. Es geht dabei nicht nur darum, dass ein ausgewählter Gegenstand (das „Themenfeld“) der Sache nach erarbeitet (und „gelernt“ wird), sondern entscheidend ist die Form, in der dies geschieht: Der reflexive, theoriebezogene und methodengestützte Umgang mit Problemen des pädagogischen Handlungsfeldes soll so angeeignet werden, dass er auch das Handeln in der späteren Berufspraxis prägt und weiteres Lernen anregt. Deshalb werden keine verbindlichen Module definiert, die absolviert werden müssen. Es geht vielmehr darum, mit Blick auf die Dimensionen professioneller Kompetenzen die wesentlichen Themenfelder der Bildungswissenschaften in solchen Formen zu bearbeiten, die einen reflexiven Umgang mit Problemen der pädagogischen Praxis als möglich und unverzichtbar erfahrbar machen. Dies ist mit der Formel „Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft“ gemeint. Für diese Sequenzen sind jeweils Studienanteile im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden erforderlich. Solche vertiefenden Sequenzen sind – wie die einführenden Veranstaltungen – von den Bildungswissenschaften koordiniert zu gestalten.

Aus diesen Vorschlägen ergibt sich für die grundlegende Einführung und die drei vertiefenden Sequenzen mit jeweils acht bis zehn Semesterwochenstunden ein Umfang des bildungswissenschaftlichen Kernstudiums von 32 bis 40 Semesterwochenstunden. Studien in diesem Umfang werden als das Minimum eines bildungswissenschaftlichen Beitrags zu einer professionsorientierten Lehrerbildung verstanden. Darüber hinaus sollen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Wahlpflichtveranstaltungen teilnehmen, die zur Erweiterung oder Vertiefung ausgewählter Fragestellungen beitragen. Dabei ist über professionsorientierte Studien im engeren Sinne hinaus z.B. auch an Themen aus der Philosophie, der politischen Bildung oder der Rechtssprechung zu denken.

5. Perspektiven

Die Verfasser dieser Vorschläge gehen davon aus, dass mit der „modularen“ Angebotsstruktur, wie sie oben entworfen wurde, die Alternative „konsekutiv“ oder „grundständig“ gegenstandslos wird. Es kann den Stu-

dierenden überlassen bleiben, wann sie innerhalb ihrer Studienzeit die für ein Lehramtsstudium erforderlichen Einführungen und Sequenzen absolvieren. Die Hochschulen müssen allerdings ein entsprechendes Angebot sicherstellen. Ein Abschluss als B.A. kann ggf. – d.h. wenn Studierende es wünschen – mit einem Zertifikat erworben werden, in dem die jeweils erworbenen Qualifikationen dokumentiert sind; ein Portfolio könnte diese Funktion vermutlich gleichwertig, wenn nicht besser erfüllen.

Im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen – vor allem jene habituellen und pragmatischer Art – erscheinen die derzeitigen Formen der Qualifikationsfeststellung ‚prüfungsbedürftig‘. Punktuelle Prüfungen am Ende des Studiums (die häufig eher als rituell verstanden werden) entsprechen nicht jener reflexiven Haltung, die auch auf das eigene Tun bezogen werden sollte. Hier ist nach Formen zu suchen, in denen sich Kompetenzen im „Vollzug“ erweisen und durch Handeln dokumentiert werden können („Portfolio“).

Abschlussarbeiten größeren Umfangs müssen im Rahmen des hier vorgeschlagenen bildungswissenschaftlichen Kernstudiums verbindlich werden. Ihre Themen sollen, wenn an ihrer punktuellen Form festgehalten wird, auf Fragestellungen bezogen werden, die einen Bezug zum Berufsfeld und zu jenen professionellen Kompetenzen haben, die im Kernstudium erworben sein wollen.

Diese Vorschläge stellen einen Rahmen dar, der an den einzelnen Standorten und in den beteiligten Fachbereichen konkretisiert werden muss. Die hessischen Erziehungswissenschaftler wollen entsprechende Entwicklungen maßgeblich unterstützen und vorantreiben. Sie wollen über die Standorte hinweg Konzepte und Erfahrungen austauschen. Zunächst sind jedoch politische und akademische Entscheidungsträger aufgefordert, sich zu diesen Vorschlägen zu verhalten und eine Lehrerbildung möglich zu machen, die stärker auf das spätere Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern zielt und damit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule und vor allem den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht wird.

Franz-Josef Heinrich

„Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz“: Duales Studien- und Ausbildungskonzept

Vor dem Hintergrund gravierender Analysen, Defizitbeschreibungen und Reformempfehlungen, wie sie bspw. durch den Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (vgl. Terhart 2000), den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (vgl. Wissenschaftsrat 2001) oder den Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1998) zum Ausdruck kommen, sowie in Verbindung mit den Bemühungen um Qualitätssicherung und -steigerung und dem Bologna-Prozess wird in Rheinland-Pfalz die Lehrerausbildung mit hoher Priorität reformiert.

Unter dem Titel „Duales Studien- und Ausbildungskonzept“ wurde ein umfassender Katalog z.T. interdependenter Vorschläge erarbeitet und vom Minister für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur ein Vorschlag im März 2002 öffentlich vorgestellt (vgl. MWWFK 2002). In einer sich anschließenden Phase des konstruktiven Dialogs mit Beteiligten wurde dieses Konzept modifiziert und weiterentwickelt.

Im Mittelpunkt des Reformvorschlages steht eine stärkere Professionalität der Tätigkeit der Lehrkräfte, ein stärkerer Praxisbezug der Ausbildung, die Polyvalenz von Studienschwerpunkten und Abschlüssen sowie eine Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer als zeitlicher Summe aus Studium und Vorbereitungsdienst.

Ohne den Umfang der fachwissenschaftlichen Ausbildung zu verringern, sollen die fachdidaktischen und die bildungswissenschaftlichen Studien verstärkt werden. Die Bildungswissenschaften – als konzeptionelle Weiterentwicklung der bisherigen Erziehungswissenschaft – sollen in den Studiengängen für die Lehrämter an allen Schularten einen den Anforderungen an den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers adäquateren Stellenwert erhalten. Als unverzichtbarer Bestandteil wird beispielsweise der diagnostische Kompetenzbereich angesehen. Dabei sollen in den Bildungswissenschaften – ebenso auch in den Fachwissenschaften – durch

Kerncurricula und durch Orientierung der Studienelemente am Berufsfeld Schule so genannte Beliebigkeiten überwunden werden (vgl. Terhart, a.a.O., S. 16). Darüber hinaus sollen Doppelungen in der Ausbildung durch eine stärkere Kooperation zwischen Beteiligten der ersten und der zweiten Ausbildungsphase vermieden werden. Diesem Ziel dient die Entwicklung verbindlicher, klar abgrenzbarer und überprüfbarer curricularer Standards. Solche Standards stellen eine Möglichkeit dar, die Spannung aufzulösen zwischen der Vielfalt der Möglichkeiten des Angebotes einerseits und dem konkreten Angebot der Lehrenden andererseits (vgl. Ravitch 1995). Die Verständigung auf derartige Standards schließt auch ein, dass Inhalte zwar längerfristig, aber nicht für alle Zeiten unbefristet und unveränderbar festgeschrieben werden (vgl. Oelkers 2003). Die Entwicklung curricularer Standards im Rahmen des Dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes enthält die Herausforderung, diesen unverzichtbaren und nicht immer leicht zu findenden Pfad der Definition unverzichtbarer Festlegungen auf entsprechendem Anspruchsniveau zu beschreiten.

Mit dem Anspruch eines Dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes soll die Verzahnung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, die Kooperation zwischen Hochschule und Studienseminar intensiviert werden. Es wird vorgeschlagen, an jeder Universität ein Zentrum für Lehrerbildung einzurichten, in dem Vertreterinnen und Vertreter der Universität und der Studienseminare kooperieren. Eine wesentliche Aufgabe dieser Zentren ist z.B. die konzeptionelle und organisatorische Unterstützung bei Einführung und Durchführung von Schulpraktika.

Im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ (vgl. Bologna-Empfehlungen 1999; KMK 1999) werden zunehmend bisher grundständige Studien in eine Bachelor-/Masterstruktur umgewandelt. Um das Lehramtsstudium von dieser Entwicklung nicht abzukoppeln ist vorgesehen, auch für die Lehrerausbildung eine derartige konsekutive Studienstruktur einzurichten. Dabei soll allerdings von Anfang an, also bereits im Bachelor-Studium, das spätere Berufsfeld Schule berücksichtigt werden. Im dreijährigen Bachelor-Studium wird im Umfang von ca. zwei Dritteln der Semesterwochenstunden in allen Fächern ein schulartübergreifendes Studium absolviert. Für schulartspezifische und für fachwissenschaftliche Schwerpunkte ist ein Volumen von ca. einem Drittel der Semesterwochenstunden in der Bachelor-Phase vorgesehen.

In einem anschließenden Masterstudiengang werden schulartspezifisch zwei Fachwissenschaften und die Bildungswissenschaften in einem mo-

dular strukturierten curricularen Rahmen studiert. Die Module schließen mit Prüfungen ab. Zusammen mit dem Ergebnis der wissenschaftlichen Hausarbeit (Master-Thesis) führen diese Studien zum Masterexamen. Durch das diagnostische Instrument Portfolio werden die individuellen Leistungsentwicklungen erfasst. Es ist beabsichtigt, das Masterexamen als wesentlichen Bestandteil der Ersten Staatsprüfung anzuerkennen.

Für das Lehramt an Gymnasien und an Berufsbildenden Schulen umfasst das Masterstudium zwei Jahre, für das Lehramt an Sonderschulen eineinhalb Jahre sowie für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Hauptschulen und das Lehramt an Realschulen ein Jahr. Neu ist auch, dass zukünftig das bisher verbundene Lehramt an Grund- und Hauptschulen getrennt wird, um den spezifischen Anforderungen dieser Schularten bereits in der Ausbildung besser gerecht werden zu können.

Während des Studiums sind Schulpraktika zu leisten, wodurch die Kontinuität zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase optimiert werden soll: im Bachelor-Studium ein Orientierungs- und ein Blockpraktikum jeweils in den Semesterferien und im Masterstudium ein semesterbegleitendes Fachpraktikum.

Die erhöhten Anteile von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie die verstärkte Durchführung von Schulpraktika werden zeitlich ermöglicht durch eine Ausweitung der Regelstudienzeit in den Studiengängen, z.B. für das Lehramt an Gymnasien von bisher acht Semestern (plus Prüfungssemester) auf zukünftig fünf Jahre (drei Jahre Bachelor-Studium und zwei Jahre Masterstudium), vergleichbare Berechnungen lassen sich für die Ausbildung für die Lehrämter an anderen Schularten durchführen. Um die Gesamtausbildungsdauer nicht zu verlängern und um Effizienzaspekte zu berücksichtigen, werden schulpraktische Studien, die während der ersten Ausbildungsphase absolviert wurden, auf die Dauer des Vorbereitungsdienstes angerechnet, so dass der Vorbereitungsdienst auf ein Jahr verkürzt werden kann.

Durch die eindeutige Verortung des Lehramtsstudiums in den Universitäten über die Zentren für Lehrerbildung sowie die darin vereinbarten und für alle Studierenden transparenten Kooperationen und Studienstrukturierungen wird es realistischer, dass sich die tatsächlichen Studienzeiten stärker als bisher an den Regelstudienzeiten orientieren werden. Fächerunterschiedlich müssen heute zum Teil erhebliche Überschreitungen der Regelstudienzeiten festgestellt werden (vgl. Wissenschaftsrat 2000). Hin-

zu kommt, dass in den Ausbildungsgängen für die Lehrämter an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Sonderschulen die Regel-Ausbildungszeiten durch die Strukturveränderung um jeweils ein Semester verkürzt werden können. Eine solche Ausbildungszeitverkürzung erscheint insbesondere mit Blick auf die Vergleichswerte zwischen den OECD-Ländern (vgl. OECD 2000) als dringend geboten.

Dem Polyvalenz-Anspruch wird auf zweifache Weise Rechnung getragen. Zum einen entscheiden sich die Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt als heute für eine konkrete Schulart und können ihre bis dahin erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen in vollem Umfang einbringen; dabei werden die Entscheidungen zudem vor dem Hintergrund einer realistischeren, weil zeitnäheren Beurteilung des Arbeitsmarktes getroffen. Zum anderen ist es möglich, einen Bachelor-Abschluss zu erreichen, an den sich eine unmittelbare berufliche Tätigkeit anschließt. Aber auch der Weg in ein Fachstudium außerhalb des Lehramtsbereiches bietet sich an.

Zwischen den Bundesländern soll auch weiterhin an der gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsausbildungsgängen festgehalten werden. Hierzu wurde zwischen den Ländern in der Kultusministerkonferenz bereits ein Grundsatzbeschluss zur Anerkennung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerausbildung gefasst (vgl. KMK 2002). Darüber hinaus werden in einer Reihe von Nachbarländern Reformen vorbereitet, die zum großen Teil ebenfalls auf Bachelor-/Masterstrukturen zielen. Bei weiteren Konkretisierungen einzelner Reformschritte in den einzelnen Ländern sind dementsprechend zusätzliche Vereinbarungen zwischen den Ländern herbeizuführen.

Mit dem Dualen Studien- und Ausbildungskonzept soll ein Beitrag für einen noch besseren Unterricht geleistet werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund jüngster internationaler Leistungsvergleichsstudien im Bildungsbereich. Gerade die PISA-Ergebnisse (Deutsches PISA-Konsortium 2001), die nach der Vorstellung der rheinland-pfälzischen Reformvorschläge veröffentlicht wurden, bestätigen den rheinland-pfälzischen Reformansatz in hohem Maße.

Anmerkung: Am 8. April 2003 – nach der GPPF-Jahrestagung hat der rheinland-pfälzische Ministerrat die von Wissenschaftsminister Prof. Dr. Zöllner vorgeschlagenen *Eckpunkte für eine Reform der Lehrerbildung beschlossen*. Diese Eckpunkte enthalten an einigen Positionen weitere Konkretisierungen. Informationen hierzu sind abrufbar über die Homepage des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur: www.mwwfk.rlp.de hier unter „**Lehrerbildung**“ und „**Reform der Lehrerbildung**“ u.a. mit beigefügtem Übersichtsschema und Zielkatalog.

Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

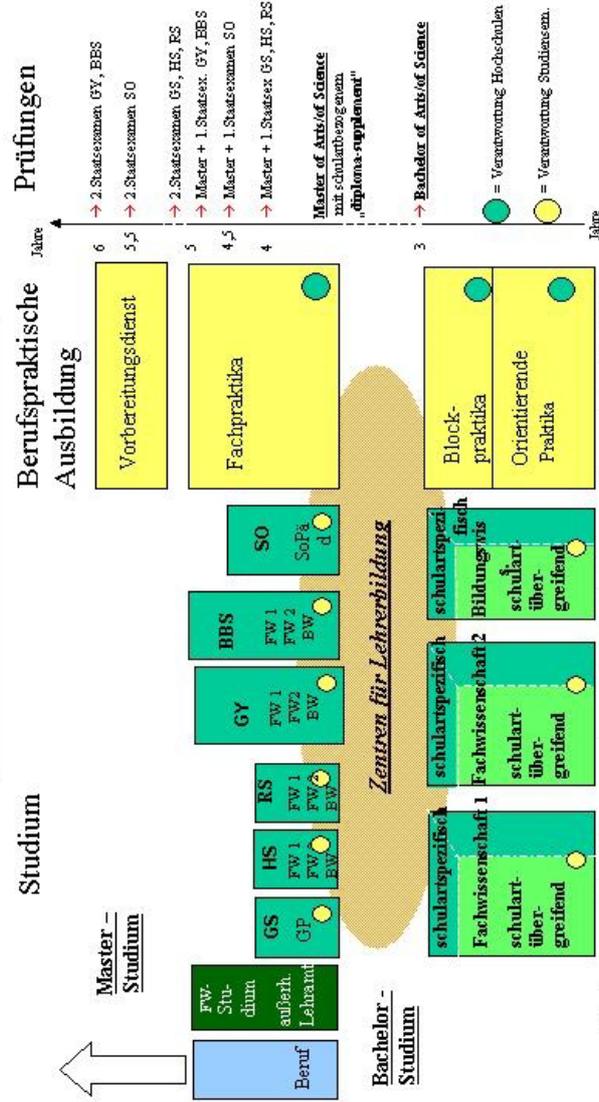
Leitziele: Professionalität, Praxisbezug, Polyvalenz, Dauer

1. Curriculare Standards in allen beteiligten Fächern
- 2a. Stärkung der Bildungswissenschaften als Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft
- 2b. Stärkung der Fachdidaktik
- 3a. Duales Studien- und Ausbildungskonzept
- 3b. Zentrum für Lehrerbildung an jeder Universität
- 4a. Studienfolge Bachelor - Schwerpunkt Berufsfeld Schule
Master - schulartbezogen
- 4b. Modularisierung und Teilzertifizierung (→ Portfolio)
5. Kürzung der Gesamtausbildungsdauer

Ausbau und Systematisierung der Fort- und Weiterbildung

Reform der Lehrerbildung
in Rheinland-Pfalz
MW/WFK

Duales Studien- und Ausbildungskonzept Überblick über alle Lehramter



Schulartspezifische Schwerpunkte werden - im Umfang von bis zu 1/3 der BA-SWS - bereits ab dem ersten Semester angeboten. Insbesondere sollten die schulartspezifischen Themen der Fachwissenschaften, die auch für ein reines fachwissenschaftliches Studium benötigt werden, ab dem ersten Semester angeboten werden.

Literatur

- Bologna-Empfehlungen (1999). Bologna-Prozess. <http://www.bologna-berlin2003.de>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Opladen
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1998). Empfehlungen zur Lehrerbildung. <http://www.hrk.de>
- KMK-Kultusministerkonferenz (1999). Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. <http://www.kmk.org/hschule/bsstrukt.htm>
- KMK-Kultusministerkonferenz (2002). Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung. <http://www.kmk.de>
- MWWFK-Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2003). Duales Studien- und Ausbildungskonzept. <http://www.mwwfk.de>
- OECD (Hrsg.) (2000). Bildung auf einen Blick. <http://www.kmk.org/doc/oeed-bildung.htm>
- Oelkers, J. (2003). Kanon oder Standards?. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.). Hessische Blätter für Volksbildung 1/2003. Frankfurt am Main.
- Ravitch, D. (1995). National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington/D.C.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2000). Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998. <http://www.wissenschaftsrat.de>
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Bernd Wollring

Kohärenzen zwischen den Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen, vorgelegt im Dezember 2002, und dem Entwurf eines neuen Hessischen Lehrbildungsgesetzes, vorgelegt im Februar 2004

Zu Beginn

Die vom Hessischen Kultusministerium und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Jahre 2002 entsprechend beauftragte Expertengruppe hat zum Dezember 2002 ihren Bericht *Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen* vorgelegt mit der Widmung, fassbare Vorschläge zur nachhaltigen Verbesserung der Lehrerbildung zu unterbreiten. Seinerzeit war nicht abzusehen, wie umfassend diese Empfehlungen in dem nach längerer Entstehungszeit zum Februar 2004 öffentlich vorgestellten *Entwurf für ein neues Hessisches Lehrbildungsgesetz*, eingebunden in den *Entwurf für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen*, Aufnahme finden würden.

Einige deutliche Kohärenzen werden sichtbar, die hier kommentiert werden sollen. Ohne dass dies ursprünglich so vorgesehen war, erhält der Autor als Teilnehmender der genannten Expertengruppe damit eine Chance, einige ihm wesentlich erscheinende Bausteine des aktuellen Gesetzesentwurfes zu würdigen. Wenn auch in den technischen Durchführungen, Zuständigkeiten, Finanzierbarkeiten und Strukturierungen noch offene Probleme bestehen, so ist doch in einigen zentralen Punkten eine neue Wegerichtung spürbar, die sinnvoll und notwendig erscheint und, mutig und koordiniert verfolgt, langfristig erfolversprechend ist.

Vier ihm bedeutsame Punkte möchte der Autor gezielt markieren:

1. *Studium für das Lehramt an Grundschulen*
2. *Schulpraktische Studien*
3. *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung*
4. *Neue Verantwortungen zur Lehrerbildung in den Hochschulen*

Zudem sei gewissermaßen „außer Konkurrenz“ knapp Stellung genommen zu dem Stichwort *Bachelor-Studiengang und Master-Studiengang in der Lehrerbildung*.

Ad 1: Studium für das Lehramt an Grundschulen

Im Studium für das Lehramt an Grundschulen sieht der Gesetzentwurf vor, das Studium der Fächer Deutsch und Mathematik künftig für alle Studierenden dieses Lehramtes verbindlich zu machen, zusammen mit einem frei wählbaren dritten Fach. Zudem obligatorisch werden Elemente der musischen Erziehung und der Bewegungserziehung. Wenn auch die Ausbildung in diesen Fächern künftig bis zur Jahrgangsstufe 6 einschließlich vorgesehen ist, so trägt dieses Konzept doch dem Bedarf Rechnung, dass die Grundschule als Schulform gezielt in der fachbezogenen Ausbildung – sowohl in der fachlichen als auch in der fachdidaktischen Arbeit – zu stärken ist.

Die Grundschulfächer *Deutsche Sprache* und *Mathematik* haben zueinander Beziehungen, deren Ausarbeiten und Implementieren in die Lehrerbildung noch verbesserungsbedürftig ist. Ein Hinweis darauf ist die zunehmend koordinierte Diskussion von Problemen, die sich auf *Legasthenie* beziehen und Problemen, die sich auf *Dyskalkulie* beziehen, auch wenn dieser letztere Begriff noch klärungsbedürftig ist. Angesichts der zunehmend am Output orientierten Evaluationsdiskussion ist eine solche Stärkung der Fachbezogenheit im Lehramt an Grundschulen naheliegend. Sie ist nach Auffassung des Autors auch nicht notwendig mit einer Schwächung oder Minderbewertung erziehungswissenschaftlicher Studienanteile verbunden. Sie bringt aber die Kohärenz zu einer Ausrichtung zum Ausdruck, die derzeit in vielen Ländern international sichtbar wird. Ein Beispiel gibt der Staat Israel, dessen Planung vorsieht, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule künftig ein Studium bzw. Fort- und Weiterbildungen wahrnehmen, die generell *subject-oriented* organisiert sind. Sprache und Mathematik sollen nach diesem Konzept künftig ab dem dritten Schuljahr grundsätzlich nicht mehr fachfremd unterrichtet werden. Für die beiden ersten Schuljahre ist eine breiter gestreute Ausbildung vorgesehen, die aber zumindest *basics* in den genannten Fächern ausweist, was in etwa der in Hamburg üblichen Konzeption von verpflichtenden Studienelementen zum *Sprachlichen Anfangsunterricht* und zum *Mathematischen Anfangsunterricht* entspricht.

Ad 2: Schulpraktische Studien

Schulpraktische Studien sind ein neuralgischer Punkt einer jeden Lehrerbildung. So sehr ihre Sinnhaftigkeit außer Frage steht, so sehr macht ihr Implementieren und Realisieren Probleme. Dies liegt nicht nur daran, dass über die Sinngebung Schulpraktischer Studien eine Vielzahl von Auffassungen besteht, die sich in etwa zwischen den Polen einordnen lassen, die der Bericht der Expertengruppe benannt hat, der *Schulpraxis als zu analysierender Praxis* und der *Schulpraxis als zu erprobender Praxis*. Es liegt auch daran, dass die personelle Verortung der Schulpraktischen Studien größtenteils in der Nähe des „erdbebengefährdeten Grabens“ zwischen den Kontinenten Hochschule einerseits sowie Studienseminare und Schulen andererseits angesiedelt ist. Die Schulpraktischen Studien sind, wenn man sie denn als einen integralen Bestandteil des Studiums der Lehramter sieht, die Schnittstelle zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen. Gelegentlich hat man den Eindruck, dass ihre Funktion als Brücke in etwa der der Allenby-Brücke über den Jordan gleicht.

Dennoch geht der Gesetzentwurf hier mit seinen Initiativen teilweise deutlich über die Empfehlungen des Berichtes der Expertengruppe hinaus. Kaum verhüllt wird das für den Lehramtsberuf als notwendig erachtete *Eingangss-Assessment* im *Orientierungspraktikum* verortet, wenn auch noch offen ist, wer dies durchführen soll. Gerade die Idee dieses Orientierungspraktikums ebenso wie die des vorgesehenen *Berufspraktikums* erscheint ungerecht bewertet, wenn man Probleme der technischen Realisierbarkeit in den Vordergrund stellt. Vielmehr indizieren diese Vorschläge, dass eine fundierte positive Berufsentscheidung und eine fundiert informierte Sicht auf den Lehramtsberuf im Vergleich zu anderen Berufen notwendige Startvoraussetzungen für Studierende der Lehramter sind.

Die ferner geforderten und in der Gestalt von zwei sechswöchigen *Blockpraktika* qualitativ wie quantitativ gekennzeichneten Schulpraktischen Studien, eines davon langfristig zu ersetzen durch ein semesterbegleitendes Praktikum entsprechenden Umfangs, unterstreichen die Notwendigkeit, im Lehramtsstudium die Systeme Universität und Schule parallel wahrzunehmen. Sie öffnen die Möglichkeit, entsprechende Erfahrungen zueinander in Beziehung zu setzen. Sie eröffnen auch die Möglichkeit, in Schulpraktischen Studien, die dem Konzept des forschenden Lernens folgen, nicht nur die persönliche Entwicklung der Lehramtsstudierenden,

sondern auch die Schulentwicklung in einer gemeinsamen Anstrengung zu fördern. Die Investition in die Schulpraktischen Studien seitens aller beteiligten Institutionen ist eine notwendige Investition in die Zukunft, in Entwicklung und in Koordination.

Ad 3: Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Ein zentraler Punkt, nach Auffassung des Autors der zentrale Punkt im Bericht der Expertengruppe, ist die Kennzeichnung der *Notwendigkeit eines lebensbegleitenden Lernens* im Lehrerberuf.

Verschiedene sinnhafte Gründe dafür, notwendige Gründe, müssen hier nicht wiederholt werden. Der ewige Konflikt um diese Notwendigkeit besteht darin, dass die Verantwortlichen im Bereich der Schule derzeit nicht gezielt daraufhin gefordert sind, die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer vorrangig oder auch nur gleichrangig zu unterstützen. Bislang haben Probleme der Unterrichtsversorgung und andere schulbezogene Belange Vorrang. Dies kommt dem Autor bisweilen so vor, als würde einem Autofahrer abverlangt, etwas mehr zu fahren und die Inspektionen oder notwendigen Nachrüstungen des Fahrzeugs dafür wegzulassen. Möglicherweise ist diese Einstellung von der Auffassung getragen, dass es persönliches Anliegen von Lehrerinnen und Lehrern zu sein habe, ob und inwieweit sie sich fort- oder weiterbilden und dass sie dies dann zu Zeiten tun mögen, welche die Schule nicht in Anspruch nimmt. Da viele Lehrerinnen und Lehrer außer ihrer unmittelbaren Unterrichtstätigkeit darüber hinaus eine Menge positiver Beiträge für ihre Schule leisten, erscheinen im Schulalltag kaum zeitliche Reserven für die Fort- und Weiterbildung greifbar.

Dass der Bedarf dazu dennoch besteht, ist unzweifelhaft. Der Bericht der Expertengruppe nennt hier zwei Gründe. Zum einen geht es darum, im Studium erworbene Erkenntnisse nach einer gewissen Zeit auf neueren Stand zu bringen, des weiteren geht es darum, berufsnotwendige Kenntnisse, deren Notwendigkeit sich möglicherweise erst im Laufe des späteren Schullebens ergeben hat, in späterer Ausbildung nachzurüsten. Wiederum technisch gesprochen geht es darum, der Instandhaltung und Nachrüstung im Vergleich zu den Neuzulassungen mehr Sorge und Aufwand zu widmen.

Hier setzt der Gesetzentwurf neue Akzente, die, wenn sie denn so verwirklicht werden, eine wirklich revolutionäre Neuerung in der Lehrerbildung bedeuten und möglicherweise über Hessen hinaus Ausstrahlung entwickeln: Der Gesetzentwurf sieht nämlich ein Gleichgewicht vor zwischen Fort- und Weiterbildung aufgrund persönlicher Entscheidung der Lehrerinnen und Lehrer und Fort- und Weiterbildung aufgrund von Notwendigkeiten, die sich aus der Situation der jeweiligen Schule ergeben. Diese Notwendigkeiten beschreibt ein neu vorgesehener Fortbildungsplan. Er kennzeichnet die notwendigen Schritte zur Realisierung eines *Kompetenzprofils, das sich die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen eines Personalentwicklungskonzeptes selbst geben*. Neu ist die damit implizit verbundene Aussage, dass dies notwendigerweise Zeitressourcen bindet. Neu ist auch, dass hierfür gezielt ein Budget vorgesehen ist, auch wenn über dessen Höhe derzeit noch keine Aussagen vorliegen. Aber der Grundsatz ist geäußert: Fort- und Weiterbildung ist notwendige und sinnvolle Komponente im intellektuellen Lehrerleben, das *Erhalten der lehramtsbezogenen Grundqualifikation* wird verpflichtend, wie es der Gesetzentwurf ausdrückt, verpflichtend nicht nur für die Lehrperson selbst, verpflichtend auch für das sie tragende System Schule.

Gönnen Sie bitte dem Autor zu diesem Punkt einige weitere Gedanken. Zum einen bietet ein solches Konzept die Möglichkeit, in der Fort- und Weiterbildung Qualifikationen zu erwerben, die das Lehramt überhaupt oder aufgrund neuer Bedarfslagen erfordert, die aber im Studium und im Referendariat entweder (noch) nicht vorgesehen oder aber quantitativ nicht unterzubringen waren. Möglicherweise bietet dieses Konzept die *Chance, den zeitlichen und inhaltlichen Druck auf das vorberufliche Studium zu entlasten*. In diesem Sinne ist das vorberufliche Studium im Bericht der Expertengruppe als *Studienschwerpunkt A* gekennzeichnet.

Die Kennzeichnung späterer Aktivitäten zur Fort- und Weiterbildung als *Studienschwerpunkt B* im Bericht der Expertengruppe signalisiert nicht nur eine akademische und praxisorientierte Gleichwertigkeit dieser Studieninhalte, sie bringt auch zum Ausdruck, dass sämtliche an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen ihre Verantwortung zu diesem Studienteil wahrnehmen sollten. Anders erscheint dem Autor das Implementieren notwendiger neuer inhaltlicher Schwerpunkte kaum möglich. Ein solcher inzwischen als allgemein notwendig anerkannter Schwerpunkthalt ist die pädagogische und fachbezogene diagnostische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Konkret gesagt, *auch Fortbildung und Weiterbildung gehört zum Kerngeschäft der lehrerbildenden Univer-*

sitäten und sollte dort auch entsprechend wahrgenommen und gewürdigt werden.

Ad 4: Neue Verantwortungen zur Lehrerbildung in den Hochschulen

Auch wenn der Bericht der Expertengruppe in seiner aus vielen schulbezogenen Institutionen gemischten Zusammensetzung den Anteil der Universitäten an der Lehrerbildung grundsätzlich hoch veranschlagt hat, so geht der *Entwurf des Gesetzes zur Änderung des (Hessischen) Hochschulgesetzes* diesbezüglich deutlich weiter. Wenn auch die Modalitäten noch nicht endgültig ausgehandelt sind, so ist doch die politische Aufmerksamkeitsfokussierung, die von ihm ausgeht, eindeutig zu begrüßen.

Denn es steht der Staat in Bezug auf die Lehrerbildung gegenüber den Universitäten in einem Dilemma: Zum einen ist er *Dienstherr der Universitäten* und damit zuständig für ihre Förderung, Entwicklung und Entfaltung, zum anderen ist er aber in der Lehrerbildung in gewissem Sinne „*Großkunde*“ *eben dieser Universitäten*. Zunehmend prägt sich das Bewusstsein aus, dass man als ein solcher Großkunde für das, was man erhält, eine gewisse Qualität fordern und für die in diesem Studium befassten Studierenden eine gewisse Zuwendung erwarten darf. Ohne damit eine die Klagemauer pinselnde Diskussion anzetteln zu wollen, vertritt der Autor aus langer Berufserfahrung die Auffassung, dass bezüglich der Zuwendung, des Aufwandes und des Engagements für die Lehramtsstudiengänge in den Universitäten noch Verbesserungsoptionen bestehen, insbesondere solche, die dazu führen, dass die Studierenden des Lehramtes die Universität nicht nur pädagogisch und fachlich informiert und gebildet, sondern auch mit entsprechend stabilisiertem Selbstbewusstsein gestärkt verlassen, um in der Schule zu bestehen. Das Problem der Lehrerbildung an den Universitäten besteht weniger darin, dass die Qualität der Veranstaltungen nicht immer gesichert ist, es besteht nach Auffassung des Autors eher darin, dass die Studierenden des Lehramtes die Universität nicht im wünschbaren Maße als ihr geistiges Elternhaus ansehen, an das man sich im Studium und nach dem Studium mit Aussicht auf Erfolg hilfesuchend wenden kann.

Zusatznotiz: Bachelor- und Master-Studiengänge in der Lehrerbildung

Die Expertengruppe hat sich zu den Problemstellungen von Studienmodulen und der Organisation des Lehramtsstudiums vorsichtig verhalten.

Die Rahmenbedingungen waren seinerzeit nicht deutlich genug und eine Grundsatzposition zum *Bachelor-Master-Studienkonzept* seitens der Konferenz der Kultusminister fehlte noch. Zur *modularen Studienorganisation und Ausbildungsorganisation* hat sich die Expertengruppe seinerzeit positiv geäußert. Im Bereich der zweiten Ausbildungsphase ist die modulare Organisation in Hessen mittlerweile verbindlich auf dem Weg, im Bereich der ersten Phase ist sie in Vorbereitung.

Nach Wahrnehmung des Autors steigt der Druck, im Rahmen internationaler Harmonisierung auch eine Bachelor-Master-Konzeption der Lehramtsstudien anzustreben. Ein konsekutives Modell, bei dem einem Bachelor mit polyvalentem fachlichem Schwerpunkt ein schul- oder ausbildungsbezogener Master folgt, hat die Expertengruppe seinerzeit aus wohl erwogenen Gründen zurückgewiesen. Eine denkbare Option sind aufwendige Bachelor-Studiengänge, etwa ein *Bachelor of Education* für das Lehramt an Grundschulen, der aber, wie etwa in Israel und anderen Ländern, mit 8 Semestern deutlich höher zu bewerten wäre als das bisherige 6-semesterige Studium für das Lehramt an Grundschulen in Deutschland, und dem dann ein Master folgen könnte. Ein Grundproblem, das sich an dieser Stelle ergibt, besteht darin, ob spätere Studienaktivitäten, mit heutigen Termini als Fort- oder Weiterbildung bezeichnet, in einem solchen Konzept später zertifizierte spezifische Kompetenzen ausweisen, die nur im Rahmen der Schule in ihrer Wertigkeit dokumentiert sind, oder ob diese späteren Studienaktivitäten weitere akademische Grade nach sich ziehen, etwa einen Mastergrad.

Abschließendes

Auch wenn der Entwurf für ein neues Hessisches Lehrerbildungsgesetz noch viele Probleme als zu verhandeln markiert und mancherorts gangbare Wege durch den Dschungel tradierter Fakten und Gewohnheiten zu schlagen fordert, so weist er doch ermutigend die richtige Richtung. Eine Verbesserung und auch nur ein Erhalt der Qualität von Schule und Unterricht ist ohne begleitende instandhaltende Aufwendungen nicht zu haben. Wohl wissend, dass Finanzexperten dem Autor finanzbezogenes Unwissen vorwerfen werden, sei doch ein Gedanke wach gehalten: Gelänge es, wie auch immer, die Anzahl der Frühpensionierungen zu reduzieren, etwa die Anzahl der Frühpensionierungen in Nordhessen auch nur um ein Jahr nach hinten zu verschieben, so würden die dadurch eingesparten staatli-

chen Belastungen aller Voraussicht nach für ein umfassendes Fort- und Weiterbildungsprogramm mehr als ausreichen.

Referenzen

HKM & HMWK (2002). Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Kassel 2002

HKM (2004). Entwurf für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen. Wiesbaden, 17. 2. 2004.

Erweiterte Ausarbeitung eines Vortrags, gehalten auf der Jahrestagung der GFPF 2003 in Frankfurt a.M.

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung und dem Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997.
220 S. ISBN 3-923638-17-5. € 14,00.

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the
European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1. € 14,00

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen
in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5. € 10,00

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): Arbeitsplatz-
Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999.
272 S. ISBN 3-923638-21-3. € 14,00

Band 5

Hermann Avenarius/Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwor-
tung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der
wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1. € 7,50
(vergriffen)

Band 6

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und
Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000.
156 S. ISBN 3-923638-24-8. € 10,00

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen
Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S.
ISBN 3-923638-25-6. € 7,00

Band 8

Harry Neß/Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege –
ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September
2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4. € 10,00

Band 9

Peter Döbrich/Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2. € 5,00

Band 10

Brigitte Steinert/Marius Gerecht/Eckhard Klieme/Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU)/Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0. € 12,00

Die Reihe wird fortgesetzt