

Lohmann, Volker; Seidel, Verena; Terhart, Ewald

Bildungswissenschaften in der universitäten Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, S. 271-302



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lohmann, Volker; Seidel, Verena; Terhart, Ewald: Bildungswissenschaften in der universitäten Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2011) 2, S. 271-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147247

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-147247>

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.de

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2011

Inhalt

Editorial	153
Originalarbeiten	
Keller-Schneider, M.: Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase	157
König, J. & Herzmann, P.: Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften	186
Konrad, K.: Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung von selbst- gesteuertem Lernen: Konzeption und erste Ergebnisse einer Fortbildungsreihe	211
Leonhard, T. & Rihm, T.: Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden	240
Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.: Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten	271
Mohr, S. & Ittel, A.: Zum Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und individuellen Merkmale bei Lehramtsstudierenden technisch-orientierter Fächer	303
Schneider, C. & Bodensohn, R.: Zur Wahrnehmung von Lehrerhandeln. Versuch des Perspektivenabgleichs zwischen Lehrern, Schülern und Fremdbeobachtern	319
Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E.: Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen?	349
Informationen	
Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Buchholtz, C.:	368
Impressum	372

Contents

Articles

- Keller-Schneider, M.:
The influence of career choice motives of teachers in coping
with professional demands in career entry phase 157
- König, J. & Herzmann, P.:
Learning preconditions of future teachers at the beginning of
pre-service teacher education. First results of the evaluation of a
model program at the University of Cologne 186
- Konrad, K.:
Qualifying teachers to promote self-regulated learning: Concept and
first results of a teacher training program 211
- Leonhard, T. & Rihm, T.:
Can courses accompanying school internships foster the development
of the reflective competence of student teachers? – Conception and
results of a pilot project 240
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.:
Educational themes and topics in teacher education: an analysis
of curricula in German universities 271
- Mohr, S. & Ittel, A.:
The association between student teachers' competencies, age, and
personality factors in STEM education 303
- Schneider, C. & Bodensohn, R.:
Perception of teacher behaviour. An attempt to model convergence
between ratings of teachers themselves, external observers, and the
pupils' view 319
- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E.:
Does the teacher profession attract the wrong students? 349

Originalarbeiten

Volker Lohmann, Verena Seidel und Ewald Terhart

Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten

Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen
Universitäten

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Analyse der auf die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung bezogenen Studienordnungen, Modulhandbücher etc. an allen Universitäten in Nordrhein-Westfalen (Stand Dezember 2009). Als Bezugsbasis für die Analyse dienen die 2004 von der KMK verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Das Ergebnis zeigt u. a. eine sehr große Heterogenität der curricularen Schwerpunktsetzungen, einen überaus hohen Anteil an Wahlelementen in den Studienordnungen, eine gewisse Persistenz eher klassischer erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Themen, eine nur geringfügige Öffnung für die in den KMK-Standards benannten Kompetenzen und Themen sowie eine Weiterführung traditioneller Prüfungsformate. Der hohe Wahlanteil führt dazu, dass Lehramtsstudierende auf äußerst unterschiedliche, unsystematische und im praktischen Studienbetrieb durchaus auch zufällige Weise diese Studien durchlaufen können. Damit stellt sich die Frage, ob und mit welchen systematischen Effekten man eigentlich rechnen kann. Es fehlen wichtige curriculare Voraussetzungen, um einheitliche Wirkungen der bildungswissenschaftlichen Studien nachweisen zu können. Für Wirkungsstudien wird die Erhebung der sehr vielfältigen, ggf. auch unsystematischen individuellen Studienverläufe eine wichtige Aufgabe sein.

Schlagwörter: Bildungswissenschaften – Lehrerausbildung – Studienordnungen

Educational themes and topics in teacher education: an analysis of curricula in German universities

Abstract: About 5-25 % of teacher education in German universities is devoted to lectures and seminars in education, psychology, and sociology ("Bildungswissenschaften"). In this article an analysis of the curricular standards and prescriptions for this element of university teacher education is presented. The analysis is based on the relevant curricula of ten universities in Northrhine-Westphalia. It is demonstrated that the curricula for this element of university teacher education have a rather weak structure leading to highly individualized learning experiences of the students.

Key words: curricula – Germany – teacher education

Seit nunmehr zehn Jahren hat die Lehrerbildung in Deutschland durch verschiedene, sowohl von außen kommende als auch aus der Lehrerbildungsszene selbst resultierende Initiativen einen deutlichen Veränderungsprozess erlebt. Dies betrifft vor allem die erste, universitäre Phase, aber auch die daran anschließende zweite Phase, das Referendariat. In struktureller Hinsicht ist sicherlich die im

Rahmen des „Bologna-Prozesses“ vollzogene Integration der universitären Lehrerbildung in das Bachelor-Master-System die gravierendste Änderung. Neben der aus dem *allgemeinen* Wandlungsprozess der deutschen Hochschullandschaft resultierenden Umsetzung des Bologna-Prozesses in der universitären Lehrerbildung haben natürlich auch *speziell aus der Lehrerbildung* und deren Einschätzung resultierende Reformimpulse Wirkung gezeigt. Zu diesen Impulsen gehörten z. B. die Vorschläge der KMK-Kommission zur Lehrerbildung (Terhart, 2000), die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2001) zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung sowie verschiedene, der Reform der Lehrerausbildung gewidmete Expertenkommissionen in den Bundesländern, ebenso zahlreiche Fachkommissionen der an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen. Für die curriculare Gestaltung der Lehrerbildung waren darüber hinaus die von der KMK verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung (KMK, 2004) sowie die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008) von besonderer Bedeutung.

Wie nehmen Universitäten auf inhaltlich-curricularer Ebene diese verschiedenen Initiativen zur Reorganisation der Strukturen und Inhalte des Lehramtsstudiums auf? Wie werden curriculare Vorgaben und Anregungen nach innen, d. h. auf der Ebene der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. umgesetzt? Im Folgenden wird über zentrale Ergebnisse eines Forschungsprojekts berichtet, welches darauf gerichtet war, die aktuelle (Dezember 2009) curriculare Gestaltung *eines speziellen Segments* innerhalb der universitären Lehrerbildung an den nordrhein-westfälischen Universitäten zu analysieren: die Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Studienelementes.¹ Da alle Lehramtsstudierenden dieses Studienelement absolvieren müssen, ist die quantitative Dimension beachtlich: Im Sommersemester 2009 befanden sich an den Universitäten in NRW ca. 60 000 Studierende in potenziell zum Lehramt führenden Studiengängen; das sind immerhin ca. 25 % *aller* Studierenden an den Universitäten in NRW. Materialgrundlage für die Analyse waren die von den nordrhein-westfälischen Universitäten erarbeiteten und in aller Regel im Internet zur Verfügung stehenden Studienordnungen, Modulhandbücher und Studienpläne etc., die die bil-

¹ Die vollständige Information über die Studie findet sich im Forschungsbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Terhart, Lohmann & Seidel, 2010). Diese Studie zur curricularen Normierung wurde begleitend zum dem vom BMBF geförderten Verbundprojekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium“ in Nordrhein-Westfalen (BilWiss, 2010) durchgeführt. Eine zweite begleitende Studie zu den bildungswissenschaftlichen Inhalten der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW liegt ebenfalls vor (Neu-Clausen, Demski & van Ackeren, 2010). Eine Analyse des bildungswissenschaftlichen Curriculums für die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz findet sich bei Krattenmacher et al. (2010).

dungswissenschaftlichen Studien sowohl für die dort Lehrenden (Lehrangebot) wie für Studierende (Studienverlauf) mehr oder weniger stark regulieren.

An den lehrerbildenden Universitäten des Landes NRW ist eine ‚natürliche‘ Experimentalsituation festzustellen, da die Hälfte der Standorte noch nach der herkömmlichen, grundständigen Form verfährt, während die andere Hälfte sich am Modellversuch zur konsekutiven Lehrerbildung (Bachelor/Master) beteiligt. Entsprechend den Regelungen des neuen Lehrerausbildungsgesetzes werden jedoch spätestens ab Wintersemester 2011/12 alle Universitäten des Landes zur konsekutiven Lehrerbildung übergegangen sein. Vergleicht man grundständige und konsekutive Lehrerbildung formal hinsichtlich des Umfangs der erziehungswissenschaftlichen² Studienanteile, so kommt man zu folgendem Resultat: Während in den *grundständigen* Lehrerbildungsstudiengängen (Aachen, Duisburg-Essen, Köln, Paderborn, Siegen) noch einheitlich für alle Lehrämter an allen fünf betrachteten Universitätsstandorten 28 bis 30 Semesterwochenstunden verbindlich vorgeschrieben waren (sofern der berufspädagogische Anteil hier nicht mit eingerechnet wird), zeigt sich für die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der universitären Lehrerbildung an den fünf *konsekutiv* ausbildenden Standorten (Bielefeld, Bochum, Dortmund, Münster, Wuppertal) ein sehr uneinheitliches Bild. Der erziehungswissenschaftliche Anteil reicht hier von 33 bis 60 Leistungspunkten. Weiterhin gilt, dass dieser Anteil in den auf eine Tätigkeit in Grund-, Haupt- und Realschule vorbereitenden Lehramtsstudiengängen tendenziell größer ist als in anderen Studiengängen. Eine Erhöhung des bildungswissenschaftlichen Anteils im Zuge der Umstellung auf konsekutive BA-MA-Strukturen hat im Rahmen des Modellversuchs NRW einzig die Universität Bielefeld für eine spezielle Studienvariante vorgenommen. An den übrigen konsekutiven Standorten wurde hingegen der erziehungswissenschaftliche Anteil eher leicht reduziert; die sehr unterschiedliche formale Zurechnung und inhaltliche Gestaltung der für diesen Bereich reservierten Leistungspunkte lässt überdies nicht immer eindeutig erkennen, ob sie tatsächlich bildungswissenschaftlich ausgerichtet sind.

Wir konzentrieren uns im Folgenden auf einen spezifischen Aspekt der Studie: auf die Analyse und Diskussion der in den Studienordnungen, Modulhandbüchern etc. normierten *curricularen Struktur und Verbindlichkeit der bildungswissenschaftlichen Inhalte*. Im ersten Abschnitt wird kurz die Entwicklung des erzie-

² In den bisherigen gesetzlichen und administrativen Vorgaben in NRW wurde dieses Studienelement als „Erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt“ (ESL) bezeichnet; in der KMK und auch im neuen Lehrerbildungsgesetz von NRW ist von „Bildungswissenschaften“ die Rede. Wir benutzen im Folgenden den Terminus „Bildungswissenschaften“ in einem gewissermaßen wertfreien Sinne: Es geht um die *nicht* auf Fachstudien und fachdidaktische Studien bezogenen Anteile eines Lehramtsstudiums. Für eine ebenso bildungspolitisch wie wissenschafts- und disziplinenstrategisch geprägte Warnung vor diesem Begriff und seine Folgen vgl. Casale et al. (2010).

hungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienelementes rekapituliert (1). Hieran anschließend wird die methodische Anlage des Projekts wieder gegeben (2). Im dritten Teil werden Ergebnisse zu curricularen Strukturen und Verbindlichkeiten der Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren dargestellt (3). Der anschließende vierte Teil beinhaltet eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie (4).

1. Die pädagogischen Studien in der universitären Lehrerbildung

Die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung kann parallel zu den Strömungen der jüngeren Disziplingeschichte als Institutionalisierung, Expansion, Differenzierung bei gleichzeitiger Spezifizierung charakterisiert werden:

Schon vor dem zweiten Weltkrieg (in Preußen seit 1917) leistete die akademische Pädagogik ihren Beitrag zur *universitären Gymnasiallehrerbildung* der ersten Phase. Diesen erbrachte sie in Form eines die Fachstudien begleitenden Studienelements mit äußerst geringem Umfang. Inhaltlich begriff die Disziplin ihr Angebot als Bildungs- und Reflexionsmöglichkeit für angehende Gymnasiallehrer und stellte dabei eine thematische Nähe zur Philosophie her. Wie unter einem Brennglas vereinigen sich diese Gestaltungstendenzen im Begriff „Philosophicum“. Mit dieser deutlich vor der abschließenden ersten Staatsprüfung in den Unterrichtsfächern abzuleistenden Prüfung schloss man seine philosophisch-pädagogischen Studien ab. Durch die eher allgemein bildende Ausrichtung wurde nicht pädagogische Handlungskompetenz in den Fokus gerückt, sondern die Erlangung eines philosophisch-pädagogischen Frage- und Reflexionshabitus. Auf diese Weise konnten sich pädagogische Anteile in der universitären Struktur gewissermaßen unter dem schützenden Dach der Philosophie situieren und etablieren – und zugleich von praxis- und berufsorientierten Ansprüchen frei halten bzw. bei entsprechenden Rückfragen auf die 2. Phase, das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst verweisen.

Die Situation der erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Ausbildung der *Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrer* an den Pädagogischen Hochschulen war gänzlich anders geartet. Diese Form der Lehrerbildung war von Beginn an und in allen Teilen an der späteren pädagogischen Arbeit ausgerichtet. Pädagogische, psychologische, philosophische und soziologische Elemente nahmen einen beachtlichen Teil des Studiums ein und auch die fachlichen und fachdidaktischen Studien waren grundsätzlich am späteren Berufsfeld orientiert. Im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten und der damit erfolgenden Ausweitung der Fachstudien auch in den Lehrämtern für Grundschulen und Hauptschulen vollzog sich allmählich eine Annäherung der beiden lange Zeit institutionell, curricular und habituell getrennten Lehrerbildungen: Man

kann auf der einen Seite von einer zunehmenden Akademisierung und Verfälschung der Grund- und Hauptschullehrerbildung sprechen – und auf der anderen Seite von einer zunehmenden Pädagogisierung und Didaktisierung der Gymnasiallehrerbildung.

Eine deutliche Expansion und einen Gestaltwandel erlebte das pädagogische „Begleitstudium“ dann in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, in der Zeit der Bildungsreform. In den Universitäten wurden insbesondere die schulpädagogisch-didaktischen Anteile personell verstärkt, da – wie erwähnt – bislang in der universitären Pädagogik die allgemeinpädagogische und bildungsphilosophische Ausrichtung traditionell einen größeren Raum einnahm. Gleichzeitig vollzogen weite Teile der Disziplin die viel zitierte empirische Wende, 'von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft'. Damit rückte die kontrollierte Beschreibung und Analyse der Erziehungswirklichkeit stärker ins Zentrum der disziplinären Aufmerksamkeit. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium in den Lehramtsstudiengängen sollte mehr sein als verlängerte philosophisch-pädagogische Allgemeinbildung. Es sollte nun ebenfalls eine moderne, wissenschaftlich fundierte und zugleich berufsorientierte Perspektive auf das spätere Arbeitsfeld Schule und Unterricht bieten. Professionalisierung wurde dabei weitgehend mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt – eine eher enge Sicht auf diesen Anspruch. Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums fanden nicht nur (große Teile der) Erziehungswissenschaft, sondern auch weitere Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Politologie, Philosophie (in ihren auf die Bildungsthematik bezogenen Teilen) einen Platz – und damit entsprechende inneruniversitäre Expansion und Absicherung. Gleichwohl macht bis heute (je nach Bundesland und angestrebtem Lehramt) das bildungswissenschaftliche Studienelement immer nur zwischen 5 % und 20 % eines kompletten Lehramtsstudiums aus.

Während in den späten 1960er und den 1970er Jahren vielfach gesellschafts- und schulkritische Konzeptionen das „erziehungswissenschaftliche Begleitstudium“ bestimmten, kam es nach mancher politisch-pädagogischen Ernüchterung und dem durch die hohe Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er Jahren bedingten Abbau von Ausbildungskapazität erst in den 1990ern zu einer wieder deutlicher offensiven und zugleich kritischen Thematisierung der Lehrerbildung (vgl. zur Diskussion Bayer, 1980; Oelkers, 1988; Wildt, 1992). Durch eine Reform der Lehrerbildung wurde, vermittelt über die bessere berufliche Qualifikation der neuen Lehrkräfte, eine Qualitätssteigerung des schulischen Lernens angestrebt. Die Ausbildung angehender Lehrer an den Universitäten sollte sich stärker an den Herausforderungen des späteren Berufsfeldes orientieren. Obwohl dies selbstverständlich auch das Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Didaktik betrifft, sind insbesondere die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studien diesem

Anspruch ausgesetzt worden; zugleich jedoch wurde die genuin wissenschaftliche Forschungsleistung der beteiligten Disziplinen bzw. Disziplinen-Anteile kritisiert. Anspruch und Auftrag der erziehungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung haben damit – insgesamt betrachtet – einen deutlichen Gestaltwandel erlebt: Von einer begleitend zu studierenden Fächer(anteile)agglomeration zu einem bildungswissenschaftlichen Studienelement, dem es um die wissenschaftliche Grundlegung einer an Professionalität orientierten Berufstätigkeit geht.

Obwohl Wachstum und Ausbaustand der Erziehungswissenschaft zu einem großen Teil durch ihren Beitrag zur Lehrerbildung begründet sind, hat sie sich eigenartigerweise nie sehr ausführlich systematisch und vor allem: kaum empirisch mit dem bildungswissenschaftlichen Studienelement befasst (vgl. zur Diskussion Horstkemper, 2004; Keuffer, 2003; Oelkers, 1996; Reusser & Messner, 2002; Schadt-Krämer, 1992; v. Prondczynsky, 2001). Wirkungsprüfungen schienen sowohl aus systematischen Gründen als auch aufgrund der tatsächlich kaum vorhandenen Studiennormierung und der daraus resultierenden Vielfalt der Studienerfahrungen der Absolventen aussichtslos.³ Zwar nahmen und nehmen die Lehre und das Prüfen in der Lehrerbildung im Alltag der Disziplin an beinahe allen Standorten quantitativ einen dominierenden Stellenwert ein. Eine überzeugende und einheitlich curriculare Gestaltung ist jedoch in langen Jahrzehnten nicht oder nur punktuell zustande gekommen – ein Sachverhalt, der weniger der geringen Konsensbereitschaft der beteiligten Wissenschaften, sondern zuallererst den in quantitativer und qualitativ überaus heterogenen und schwankenden länderspezifischen Rahmenbedingungen für dieses Studienelement geschuldet ist.

Der Status der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung bleibt weiterhin umstritten. Einerseits wird von diesem Studienelement und den es bedienenden Disziplinen sehr viel erwartet; vor allem die Öffentlichkeit richten viele, manchmal ebenso diffuse wie überzogene Hoffnungen auf die qualifizierende Wirkung dieses weiterhin eher schmalen Studienelements. Andererseits erscheinen Beobachtern die bildungswissenschaftlichen Angebote im Lehramtsstudium in ihrer inhaltlichen Füllung beliebig, das Curriculum unstrukturiert. Durch die (ohne Zuweisung von Anteilsgrößen vollzogene) Zusammenfassung der beteiligten Disziplinen unter dem Rubrum „Bildungswissenschaften“ – wie z. B. durch die KMK (2004) sowie im neuen Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW – soll zwar eine bessere inhaltliche und institutionelle Integration erreicht werden. Eine gewisse Konkurrenz um die Definitionsmacht dessen entstehen, was denn *wirklich* zentral

³ Seit wenigen Jahren liegen für Deutschland einige Studien sehr unterschiedlicher methodischer Ambition und Qualität zur Frage der Folgen und Wirkungen der erziehungswissenschaftlichen Studien vor (vgl. z. B. Abel & Faust, 2010; Baer et al., 2008; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, 2010a, b; Frey, 2008; König, Peek & Blömeke, 2008; Kunter & Baumert, 2010; Nolle, 2004; Schaper et al., 2009).

für angehende Lehrkräfte ist, besteht allerdings weiterhin: Zwar existieren die erwähnten Standards der KMK für die bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung, und ebenso haben sowohl die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, 2006, 2008) und die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 2008) gewisse strukturelle und curriculare Vorgaben für ihren Anteil an der Lehrerbildung verabschiedet. Im Rahmen der laufenden Umstellung auf das neue LABG an den lehrerbildenden Universitäten in NRW muss jedoch vor Ort von den beteiligten Disziplinen ein gemeinsames Konzept für die Ausgestaltung des bildungswissenschaftlichen Anteils gefunden werden.

2. Forschungsgrundlagen

Unsere Fragestellung lautet: Welche(n) Aufbau, Unterschiede und Gemeinsamkeiten weisen derzeitige Konzepte der bildungswissenschaftlichen Anteile für Lehramtsstudierende an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen auf und in welcher Beziehung stehen sie zu den KMK-Standards für die Lehrerbildung?

2.1 Beschreibung des Materials

Als Ausgangsmaterial dienen die aktuellen Studien- und Prüfungsordnungen (inkl. aller Änderungen) der einzelnen Universitäten, also diejenigen, die bis Dezember 2009 auf den jeweiligen Internetseiten der Universitäten als aktuell ausgewiesen wurden. Weitere Dokumente wurden in die Analyse aufgenommen, sofern sie sich in irgendeiner Art und Weise auf das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium der jeweiligen Universität bezogen haben, von der Universität, dem Fachbereich Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft oder Serviceeinrichtungen wie dem Zentrum für Lehrerbildung bereitgestellt wurden und ergänzende bzw. ausführlichere Informationen zu den Bildungswissenschaften enthalten, die wir unter der Bezeichnung „Zusatzmaterial“ zusammenfassen. Dies betrifft vor allem Modulhandbücher, Informationsbroschüren und Studiengangbeschreibungen.

Die Glaubwürdigkeit der vorliegenden Dokumente ist als sehr hoch einzuschätzen. Die Dokumente besitzen einen formal hohen Stellenwert, da es sich um institutionelles Material handelt, das auf gesetzlichen Vorgaben beruht und in erster Linie zur Information der Lehramtsstudierenden erstellt wurde: Die Ordnungen intendieren allesamt, das Studium zu strukturieren, zu organisieren und einen verbindlichen Leitfaden für die Studierenden zu liefern. Die Strukturierungsbemühungen der einzelnen Universitäten unterscheiden sich – generell sowie auch mit Blick auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge vor Ort – jedoch sehr deutlich in *Umfang* und inhaltlicher *Differenzierung*.

2.2 Auswertung: Ebenen der Erhebung und Analyse

Die Auswertung der Dokumente erfolgte zunächst *thematisch-kategorial*, in knapper Form anschließend auch *standortspezifisch*, da nur so die Besonderheiten

der jeweiligen Konzeption der bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Studienanteile gezeigt werden können. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wird allerdings nur der thematisch-kategoriale Teil der gesamten Analyse vorgestellt.

Zur Einordnung der im Folgenden referierten Forschungsergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Analyse immer nur die Ebene des von den Universitäten *intendierten* Curriculums offen legt, nicht aber die Ebene des implementierten Curriculums in Gestalt der tatsächlich angebotenen Lehrveranstaltungen. Die Analyse der Wirkungen dieses Curriculums auf die Absolventen schließlich macht empirische Wirkungsanalysen notwendig. Darum geht es im Folgenden jedoch nicht, sondern eben um die *curriculare Normierung* der bildungswissenschaftlichen Studien und dabei insbesondere um den curricularen Aufbau und um das Ausmaß der Verbindlichkeit, mit der an den verschiedenen Universitäten des Landes NRW dieses Elemente der universitären Lehrerbildung geregelt ist.

Als Bezugspunkt für die Analyse und Auswertung der Studiennormierungen dienen die von der KMK im Jahr 2004 vorgelegten Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (KMK, 2004), und zwar in den Teilen, in denen sich diese Standards auf die *erste Phase* der Lehrerbildung beziehen. Sie werden als Bezugspunkt gewählt, da sie formal für die Bundesländer, denen bekanntlich die Hoheit über die Gestaltung der Lehrerbildung zukommt, verbindlich sind und darüber hinaus auch eine hohe Akzeptanz innerhalb der einschlägigen Fachdiskussion aufweisen. Sie bündeln und fixieren den aktuellen Kenntnisstand über wesentliche Dimensionen professionellen Lehrerhandelns. Die professionelle berufliche Tätigkeit des Lehrers wird dort in die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren aufgeschlüsselt. Diese setzen sich zusammen aus jeweils zwei bis drei Kompetenzen, die wiederum untergliedert werden in einzelne, für alle Kompetenzbereiche zusammen 39 Standards. Um eine bessere Lesbarkeit und höhere Übersichtlichkeit zu erreichen, wurden für die Analyse sowohl die formulierten Kompetenzen als auch die teils sehr ausführlich dargestellten KMK-Standards durch einzelne Schlagworte wiedergegeben. Anschließend wurden die Dokumente auf das Vorkommen der Schlagworte und Inhaltsbereiche hin untersucht.

Sofern die Erreichung einzelner Standards in *Pflichtveranstaltungen* anvisiert wird, wurde dies durch die Setzung eines X-Symbols markiert (vgl. Tab. 1). Standardelemente, die in *Wahlveranstaltungen* abgedeckt werden können, wurden durch W-Symbol abgebildet. Sofern inhaltliche Vertiefungen einzelner Pflichtelemente ermöglicht werden, wurden diese als XW-Symbol kodiert. Das völlige Fehlen der Erwähnung einzelner Standards in den Studiennormierungen wurde in der tabellarischen Auswertung mit einem Strich (-) gekennzeichnet.

Über die Einteilung in Pflicht- bzw. Wahlelemente und die Markierung von Leerstellen (= Standard kommt in der Studienordnung nicht vor) hinaus haben wir weitere Analysen zur Angebotsbreite, zum Differenzierungsgrad sowie zum Verhältnis von Pflicht- und Wahlelementen in den curricularen Normierungen durchgeführt. Die *Angebotsbreite* wird als Anteil vorhandener Standardnennungen an der Gesamtzahl der durch die KMK vorgelegten Standards je Kompetenzbereich erfasst und prozentual dargestellt. Auf diese Weise kann dann auch die durchschnittliche Angebotsbreite über alle Kompetenzbereiche errechnet werden. Der Grad der *Angebotsdifferenzierung* wird in den Kategorien „nicht vorhanden“, „kaum differenziert“, „teilweise differenziert“ und „sehr differenziert“ abgebildet. Überdies wurde der Anteil der *verpflichtend zu studierenden Standards* mit dem Anteil derjenigen Elemente, die zur Wahl stehen, ins Verhältnis gesetzt. Sofern eine optionale Vertiefung einzelner Pflichtelemente möglich ist, wurde diese hier ausschließlich in den Pflichtanteil eingerechnet.

2.3 Forschungsprobleme

Während der auf die KMK-Standards bezogenen Auswertung der Datengrundlage haben sich folgende Probleme ergeben:

(1) Nicht jede in den Studiennormierungen vorgefundenen Formulierungen ließ sich fugenlos und eindeutig in das gewählte X-W-Schema abbilden: So werden beispielsweise neben konkreten Studieninhalten auch zu erreichende Kompetenzziele formuliert, ohne dass in jedem Fall ersichtlich wäre, anhand welcher konkreten Inhalte und innerhalb welcher methodischer Settings die Kompetenzerreichung ermöglicht werden soll. Ob also eine in den Zielkompetenzen niedergelegte Standarderreicherung tatsächlich in jedem Fall und gleichsam pflichtmäßig erfolgt, obwohl keine klare Differenzierung zwischen Wahl- und Pflichtelementen expliziert wurde, wurden solche Standards mit einem X gekennzeichnet. Inwiefern ein auf der Ebene der Studiennormierung als Pflichtelement ausgewiesener Inhalt auf der Ebene der Lehrangebote auch tatsächlich umgesetzt wird, kann durch unsere Analyse nicht erfasst werden.

(2) Überdies beschreiben die gesetzten X unterschiedliche Angebotsqualitäten: So werden beispielsweise häufig hohe Standardabdeckungswerte durch die inhaltliche Belastung einzelner, meist einführender Pflichtveranstaltungen geleistet. Ein weiteres Abbildungsproblem bezüglich der Angebotsbreite betrifft die Gewichtung einzelner Standards. Zur Beschreibung des Differenzierungsgrades wurden sowohl verbindliche als auch optionale Studienanteile erfasst, so dass insbesondere auch in diesem Fall keine Aussage über die tatsächliche Nutzung und damit über den Kompetenzerwerb auf Seiten der Studierenden getroffen werden kann. Es ist lediglich zu vermuten, dass Vertiefungsangebote immerhin bei denjenigen

Studierenden, die ein Angebot wählen, einen entsprechenden Kompetenzerwerb potentiell ermöglichen.

(3) Neben Zuschreibungsproblemen stellt auch der normative Bezugsrahmen der KMK-Standards einen nur scheinbar eindeutigen Bezugspunkt dar. So sind die KMK-Standards auf sehr unterschiedlichem Niveau formuliert. Während im Kompetenzbereich Unterrichten die einzelnen Standards jeweils grundlegende Facetten von und Perspektiven auf den Unterricht abbilden, die jeder für sich deutungsmächtig sind, kann z. B. die Kompetenz „transparente Leistungsbeurteilung“ im Kompetenzbereich Beurteilen als inhaltlich untergeordnet unter den Standard zur „Lernprozessdiagnostik“ der Kompetenz „Individuelle Förderung“ betrachtet werden.

3. Forschungsergebnisse zur curricularen Normierung

Im Folgenden wird auf Grundlage der KMK-Standards die curriculare Breite der einzelnen Universitätsstandorte in NRW beleuchtet. Im ersten Schritt steht die vergleichende Analyse der Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren in lehramtsübergreifender Perspektive im Fokus der Betrachtung. Es folgt die Betrachtung aller Kompetenzbereiche differenziert nach den verschiedenen Lehrämtern. Um die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten sicherzustellen, wird das Lehramt Sonderpädagogik nur eingeschränkt dargestellt, da hier – den besonderen Aufgaben der späteren Berufspraxis geschuldet – andere Aspekte im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien vordringlich sind und diese sich damit weniger an den KMK-Standards orientieren. Die große inhaltliche Nähe besteht somit zwischen den Lehrämtern für Gymnasien und Gesamtschulen, Berufskollegs sowie Grund-, Haupt und Realschulen und den entsprechenden Stufen der Gesamtschulen. Diese stehen im Fokus der lehramtsübergreifenden Perspektive. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, da entsprechende Studiengänge an allen Universitätsstandorten angeboten werden und somit in diesem Bereich die größte Vergleichbarkeit gegeben ist.

3.1 Kompetenzbereich Unterrichten

Der Kompetenzbereich Unterrichten gliedert sich in die Kompetenzen „Planung und Durchführung“, „Unterstützung von Lernen“ sowie „Selbstbestimmtes Lernen“. Diese wiederum teilen sich auf in insgesamt elf Standards. In der folgenden Abbildung 1 ist der Grad der Angebotsdifferenzierung dargestellt, der durch die Kategorien „nicht vorhanden“, „kaum differenziert“, „teilweise differenziert“ und „sehr differenziert“ beschrieben werden kann. Die Lücken erklären sich durch das Fehlen entsprechender Lehramtsangebote an einzelnen Standorten oder im Falle des Bk-Studiengangs der Universität Köln durch das Fehlen ausreichend aussagekräftiger Studiennormierungen.

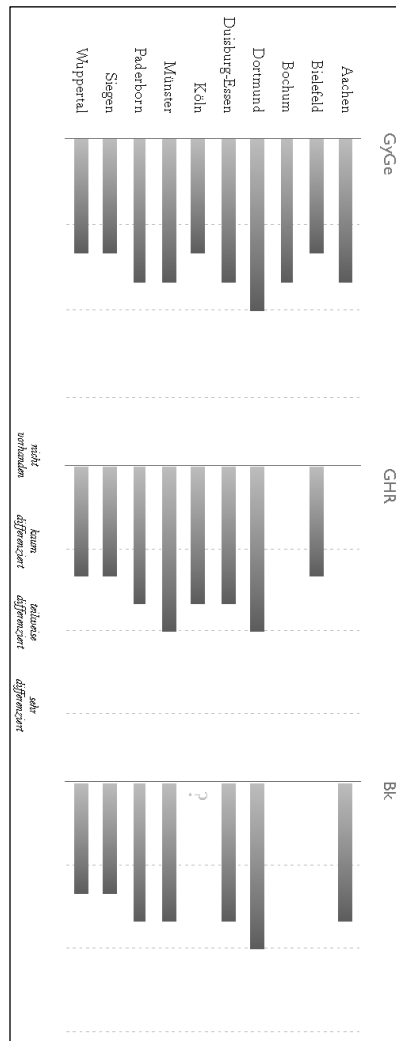


Abbildung 1: Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs Unterrichten

Zunächst fällt auf, dass trotz der allgemein anerkannten Beurteilung des Kompetenzbereichs Unterrichten als Kerngeschäft der Lehrertätigkeit keine vollständige Abbildung erreicht wird. Den höchsten Differenzierungsgrad erreicht die Universität Dortmund in gleicher Weise für alle betreffenden Lehrämter. Den gleichen Differenzierungsgrad erreicht die Universität Münster in ihrem Studienangebot für das

Lehramt GHR. Die übrigen Universitäten decken den Kompetenzbereich Unterrichten kaum bis nur teilweise differenziert ab. Unterschiedliche Differenzierungsgrade zwischen den Lehrämtern finden sich ausschließlich an den Universitäten Köln und Münster, jeweils zugunsten des Lehramtes GHR. Die schmalsten Abdeckungen finden sich in Bielefeld, Siegen und Wuppertal. Überdies sticht besonders die in weiten Teilen parallele Gestaltung der betrachteten Lehrämter ins Auge.

Um nachvollziehen zu können, weshalb an keinem Standort ein voll differenziertes Angebot vorliegt, weist Abb. 2 die unterschiedlichen Grade der Differenzierung aus, aufgeschlüsselt nach den Einzelkompetenzen „Planung und Durchführung“, „Unterstützung von Lernen“ und „Selbstbestimmtes Lernen“.

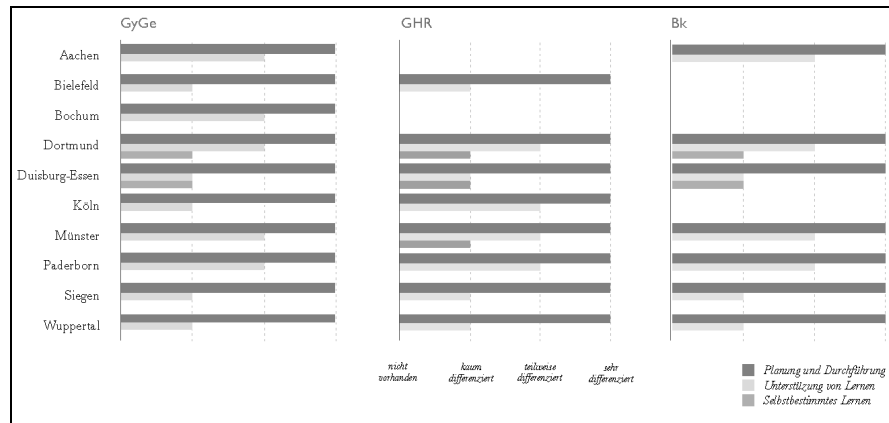


Abbildung 2: Differenzierungsgrad der Einzelkompetenzen (Unterrichten)

Wie in der oberen Abbildung ersichtlich, liegt eine deutliche Konzentration auf die Anbahnung der ersten Kompetenz „Planung und Durchführung“ (von Unterricht) vor. Diese wird an jeder Universität und in jedem Lehramtsstudium sehr differenziert, wenn auch – wie noch gezeigt werden wird – nicht vollständig angeboten. Die Kompetenz „Unterstützung von Lernen“ wird in überwiegendem Maße nur teilweise und gering differenziert ausgewiesen. Die Fähigkeit selbstbestimmtes Lernen anzuleiten schließlich ist nur an drei Standorten Teil des universitären Curriculums, wobei dies in Dortmund und Duisburg-Essen für alle Lehrämter zutrifft, in Münster jedoch nur für das GHR-Studium gilt. An allen Standorten jedoch wird im Bereich „selbstbestimmtes Lernen“ nur eine sehr schmale Abdeckung erreicht. Bei sieben Standorten fehlt sie vollständig. Insgesamt ist eine deutliche Hierarchisierung der drei Kompetenzen ersichtlich: Der Planung und Durchführung von Unterricht wird höchste Priorität eingeräumt, während die Anleitung

zum selbstbestimmten Lernen eine deutlich untergeordnete Rolle spielt, oftmals fehlen Angebote zu ihrer Erreichung vollständig.

Nach dieser kursorischen Darstellung des Kompetenzbereichs Unterrichten schließt sich nun eine detaillierte Darstellung des Vorkommens der Standards in den Studiennormierungen anhand der folgenden Tabelle 1 an.

Tabelle 1: Studiennormierungen 12/2009 Kompetenzbereich Unterrichten

	Selbstbestimmtes Lernen	Unterstützung von Lernen	Planung und Durchführung															
				Unterrichten	Aachen	Bielefeld	Bochum	Darmund	D-E	Köln	Münster	Paderborn	Siegen	Wuppertal				
Bildungstheorien	X X	X X	X					w X X	X X X	W W	X X X	X X X	w W W	X X X				
Didaktik	X X	X X	X					X X X	X X X	W W	X X X	X X X	X X X	X X X				
Methoden	X X	-	X					X X X	-	W	w W X	X X X	X X X	X X X				
Medien	X X	W W	W					X X X	w W W	W W	w W X	X X X	w W W	w W W				
Evaluation	X X	W W	X					X X X	w W W	W W	X W X	X X X	w W W	w W W				
Lerntheorien	X X	W W	X					X X X	X X X	W W	w W X	X X X	X X X	X X X				
Aktive Lernzeit	-	-	-					-	-	-	-	-	-	-				
Motivation (L&L)	X X	-	W					X X X	-	-	w W X	X X X	X X X	-				
Selbstmotivation	-	-	-					-	-	-	-	-	-	-				
Methoden	-	-	-					w W W	w W W	-	-	-	-	-				
Lebenslanges Lernen	-	-	-					-	-	-	-	-	-	-				

Bk GYGe GHR

Die breiteste Standardabdeckung wird in den Bereichen „Bildungstheorien“, „Didaktik“, „Medien“, „Evaluation“ und „Lerntheorien“ erreicht, da sie an allen Standorten in allen Lehrämtern angeboten werden. Es schließt sich der Bereich „Methoden“ an, der in Bielefeld und Duisburg-Essen allerdings überhaupt nicht und in Köln nicht im GHR-Studiengang ausgewiesen wird. Besonders das Fehlen der Unterrichtsmethoden in den Studiennormierungen von insgesamt sechs Studiengängen erscheint problematisch. Überdies wird dieser Standard in weiteren sechs Studiengängen nur als Wahlelement angegeben, so dass es also auch vermieden werden kann. Ein weiteres typisches Wahlelement stellt der Bereich „Medien“ dar, der in 16 von insgesamt 25 Studiengängen angeboten wird. Erneut wird anhand von Tabelle 1 deutlich, dass der Kompetenz „Unterstützung von Lernen“ wenig Gewicht beigemessen wird, da die „Lehr- und Lern-Motivation“ ausschließlich an sechs Standorten thematisiert und der Standard „Aktive Lernzeit“ in keiner Weise anvisiert wird. Auch zwei der drei Standards zur Kompetenz „selbstbestimmtes Lernen“ werden in keiner Studiennormierung explizit als inhaltliche Vorgabe benannt. Einzig die methodischen Fähigkeiten in diesem Kompetenzbereich sind Bestandteil von sieben Studiengängen, an den Universitäten Dortmund, Duisburg-Essen und für GHR in Münster – dort allerdings zumeist als wählbares Element.

Die augenscheinlichen Lücken sind allerdings auch noch anders zu interpretieren: Die Anbahnung und Strukturierung aktiver Lernzeit im Unterricht wird mit hoher Wahrscheinlichkeit als ein Bestandteil der Behandlung unterrichtsmethodischer Aspekte des Lehr-Lernprozesses abgehandelt. Gleiches gilt vermutlich für den Standard „Selbstmotivation“, der seine Berücksichtigung finden konnte als Nebenaspekt innerhalb der Erarbeitung des Themenbereichs Lehr-Lernmotivation. Demgegenüber findet sich kein Pendant des Standards „Lebenslanges Lernen“, so dass sein Fehlen besonders ins Gewicht fällt. Da es sich hierbei aber um ein Grundparadigma des heutigen Verständnisses des Lehr-Lernprozesses handelt, ist dies besonders bemerkenswert und bedeutsam. Die deutlich mangelnde Abbildung der Kompetenz „selbstbestimmtes Lernen“ ist vor allem insofern folgenschwer, als hier in besonderem Maße metareflexives Wissen und Fähigkeiten das eigene Lernen betreffend angebahnt und erworben werden konnten. Diesen Fähigkeiten kommt für die weitere Kompetenzentwicklung und in der späteren Berufspraxis vor allem dort eine zentrale Bedeutung zu, wo es gilt, den Lernenden in seiner Subjekthaftigkeit anzuerkennen, ernst zu nehmen und zu fördern.

Ähnlich bedeutsam für die eigene spätere berufliche Praxis wäre ein frühzeitiger Kontakt mit und Verständnis von evaluativen Steuerungsinstrumenten und -prozessen. Da dieses Element für die Bereitschaft und Fähigkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts einerseits sehr wichtig ist, in

mehr als der Hälfte aller Studiengänge jedoch nur ein Wahlelement darstellt, wird ein weiterer wichtiger Erfahrungsbereich in der Verantwortung individueller Studienentscheidungen belassen, anstatt sie systematisch anzuleiten.

Betrachtet man ausführlicher die unterschiedlichen Standardabbildungen nach Studiengängen, so ist zunächst auffällig, dass kaum differentielle Angebote vorgesehen sind. Einzelne Abweichungen finden sich an den Universitäten Dortmund und Köln. Am Standort Münster bestehen dagegen systematische Unterschiede zwischen GyGe/Bk und GHR-Studierenden, da letztere einer deutlich höheren Obligatorik unterliegen.

Generell können in Bezug auf die Verteilung von Wahl- und Pflichtelementen grundsätzliche Unterschiede festgestellt werden, die anhand der folgenden Grafik besonders deutlich hervorgehoben werden (Abb. 3). Die Pflichtanteile sind schwarz, die Wahlanteile hellgrau dargestellt.

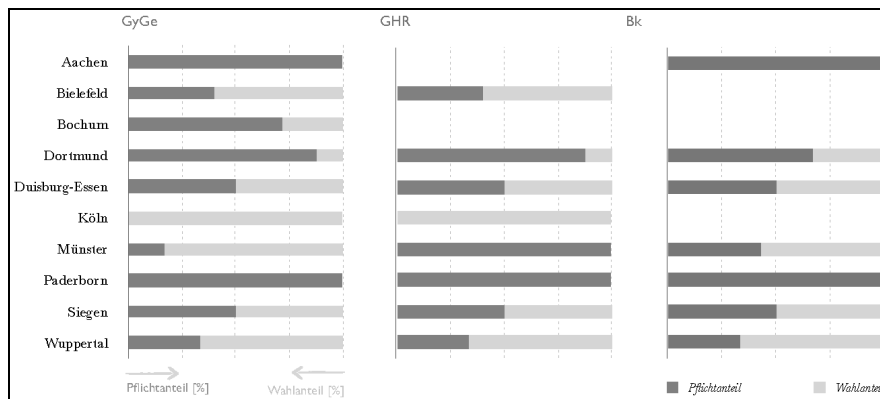


Abbildung 3: Wahl- und Pflichtanteile im Vergleich (Unterrichten)

Die Universitäten, die ausschließlich Pflichtelemente für ihre Lehramtsstudierenden vorsehen, sind Aachen und Paderborn. Dem gegenüber bietet Köln ein reines Wahlcurriculum an. Ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Wahl- und Pflichtanteil besteht an den Universitäten Duisburg-Essen und Siegen. In Bielefeld und Wuppertal überwiegt der Wahlanteil, in Bochum der Pflichtanteil. Münster zeigt ein divergentes Bild: Während GyGe-Studierende beinahe jede Veranstaltung wählen können, müssen GHR-Studierende ausschließlich Pflichtveranstaltungen besuchen. Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich Bk-Studierende. Am Standort Dortmund haben Pflichtelemente generell ein höheres Gewicht; allerdings werden in diesem Fall den Bk-Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten eröffnet.

Bedenkt man die Studierendenzahlen an den einzelnen Standorten, so fällt auf, dass die Universität zu Köln als größter Standort die einzige Institution mit reinem Wahlcurriculum ist, während Paderborn als einer der kleineren Standorte ein reines Pflichtcurriculum vorsieht. Zu fragen ist hier nach den organisatorischen und (personal) strukturellen Notwendigkeiten und Gegebenheiten, wie ein solch hoher Pflichtanteil zu gewährleisten ist. Siegen und Wuppertal zeigen allerdings, dass auch kleinere Universitätsstandorte Wahlanteile realisieren. Die unterschiedliche Verteilung der Wahl- und Pflichtanteile bei GHR einerseits und allen anderen Lehramtsstudiengängen andererseits an der Universität Münster zeigt allerdings besonders deutlich, dass die Art des Studienangebots nicht einfach von der Größe der Universität abhängt, sondern von inneruniversitären Steuerungsbemühungen, die Universitätsgröße somit also nur scheinbar die Ausgestaltung des Verhältnisses von Wahl- und Pflichtelementen bestimmt.

Es stellt sich die doppelte Frage, warum das Verhältnis von Pflicht- und Wahlanteilen insgesamt an den Universitäten so unterschiedlich ist, und warum insgesamt an den allermeisten Standorten und in den allermeisten Lehramtsstudiengängen der Wahlanteil in den bildungswissenschaftlichen Studien so hoch ist, dass das erziehungswissenschaftliche Studienelement von den Studierenden sehr weitgehend individuell zusammengestellt werden kann. Im Effekt bedeutet dies, dass man es eigentlich überhaupt nicht mit einem inhaltlich und sequenziell vorstrukturierten, auf ein klares Ziel ausgerichteten Studiengang im strengen Sinne des Wortes zu tun hat, sondern mit einem Wahlcurriculum, in dem zwar die Summe der zu erbringenden Anforderungen formal definiert ist (bestimmter Gesamtumfang an Semesterwochenstunden oder Leistungspunkten; ggf. noch Verteilung dieses Gesamtumfangs auf die beteiligten Disziplinen), die Inhaltlichkeit des tatsächlichen Studienverlaufs jedoch in den meisten Fällen weitestgehend bis vollständig von den einzelnen Studierenden zusammengestellt wird. Dies führt im Ergebnis zu vielfach unvergleichlichen, höchst individualisierten Studienverläufen und -ergebnissen, die sich am Ende zu einem *homogenen Gesamtbild extremer Heterogenität* verdichten.⁴

Unter Berücksichtigung universitärer Erfahrung liegt die Annahme nahe, dass für die Universitäten bzw. die beteiligten Disziplinen eben genau ein solches,

⁴ Die thematische Breite und der weitgehende Wahlcharakter des bildungswissenschaftlichen Curriculums bedeutet nicht, dass die Studierenden auf der Ebene der Zusammenstellung ihrer semesterweisen Lehrveranstaltungen *tatsächlich frei* wählen können: Die sehr viel umfangreicheren und rigider normierten Studienverpflichtungen in den beiden Unterrichtsfächern führen zu Studienplanzwängen, so dass schließlich nur bestimmte Zeitfenster übrig bleiben, in die dann – wenn möglich – bildungswissenschaftliche Veranstaltungen welcher thematischer Ausrichtung auch immer gelegt werden (müssen). Enger gefasste Studiennormierungen in den Bildungswissenschaften erschweren dann zusätzlich die Gestaltung des studentischen Stundenplans bzw. verlängern letztendlich das Studium. Dieses Problem ist nur durch gesamtuniversitäre Zeitabsprachen (Überschneidungsfreiheit) zu entschärfen.

schwach strukturiertes oder ausschließliches Wahlcurriculum die Bewältigung der großen Studierendenzahlen in den bildungswissenschaftlichen Studien ermöglicht. Enger strukturierte Vorgaben würden für die Studierenden im Studienverlauf automatisch zu „Flaschenhalsituationen“ führen, die wiederum nur durch die Ausweitung des thematisch entsprechend qualifizierten Personals zu bewältigen wären. Nun ermöglicht aber gerade ein bewusst thematisch breit gestaltetes Curriculum (mit wenigen Pflichtanteilen und möglichst schwacher zeitlicher Sequenzierung) eine hohe Lehrkapazität, da auf diese Weise sehr viel mehr ggf. auch thematisch breit gestreutes Lehrpersonal eingebunden werden kann. Insofern hat die gegenwärtige Situation für Universitäten, Lehrende wie Studierende durchaus gewisse Vorteile.

3.2 Kompetenzbereich Erziehen

In den Kompetenzbereich Erziehen fallen die Kompetenzen „Individuelle Lernvoraussetzungen“, „Weite, Normen, Urteilsbildung“ und „Krisenmanagement“. Diese Kompetenzen setzen sich insgesamt aus elf Standards zusammen. Der Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs Erziehen wird aus folgender Abbildung ersichtlich.

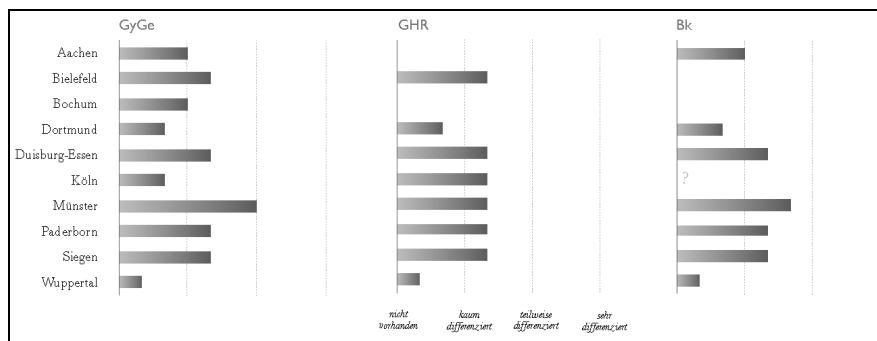


Abbildung 4: Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs Erziehen

Wieder wird deutlich, dass kein Standort eine sehr differenzierte Abbildung erreicht. Größtenteils liegen die Werte zwischen kaum und teilweise differenziert. Dies entspricht einer Abbildung von drei bis sechs der elf möglichen Standards dieses Kompetenzbereichs. Insbesondere sticht das Gymnasiallehramt der Universität Münster mit der höchsten Differenziertheit hervor. Die Universität Wuppertal dagegen erreicht eine erstaunlich geringe Abbildung. Hier finden nur zwei der elf Standards Eingang in die Studiennormierungen. Differenzen zwischen den einzelnen Lehrämtern sind nur an den Universitäten Köln und Münster zu verzeichnen. Während in Köln der Differenzierungsgrad des GHR-Studienganges hö-

her ausfällt als der des GyGe-Studienganges, findet sich in Münster das genau umgekehrte Verhältnis. Der Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs „Erziehen“ fällt bei GHR hier am geringsten aus. Der Wert des Bk-Studienganges liegt ebenfalls über den Werten der Vergleichsstandorte.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass der Vergleich der Lehramtsstudiengänge ein anderes Bild zeichnet als das intuitiv womöglich erwartete: Es kann zumindest auf der Ebene der Studiennormierung keine „Erziehungs-Lastigkeit“ der GHR-Studiengänge festgestellt werden, ebenso wenig deren umgekehrte Geringerschätzung in GyGe- und Bk-Studiengängen. Generell jedoch fallen die Differenziertheits-Werte im Kompetenzbereich Erziehen geringer aus als beim Kompetenzbereich Unterrichten. Die insgesamt deutlich geringere Abbildung zeigt sich auch auf der Ebene der einzelnen Differenzierungsgrade je Kompetenz.

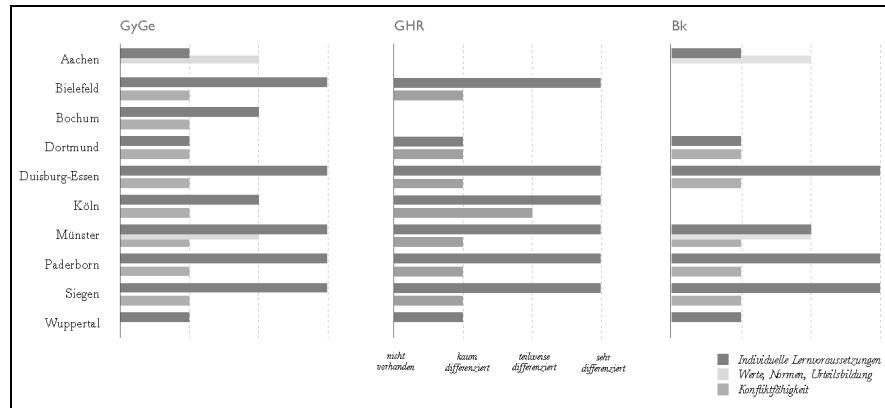


Abbildung 5: Differenzierungsgrad der Einzelkompetenzen (Erziehen)

Der Kern des Kompetenzbereichs Erziehen liegt augenscheinlich im Bereich „Individuelle Lernvoraussetzungen“. Hier werden im überwiegenden Teil der Studiengänge sehr differenzierte Studiennormierungen formuliert. Dies betrifft die Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen, Köln im GHR-Studiengang, Münster mit Ausnahme des Bk-Studienganges, Paderborn und Siegen. Andererseits wird diese Kompetenz in acht Studiengängen kaum differenziert vorgesehen. Dies betrifft Aachen, Dortmund und Wuppertal. Die zweite Kompetenz „Werte, Normen, Urteilsbildung“ ist nur äußerst selten Teil der Studiennormierungen. An acht Standorten fehlt eine Erwähnung vollkommen. Sofern sie überhaupt angebahnt wird (Aachen, Münster), geschieht dies auf einem kaum differenzierten Niveau. Ähnlich schwach abgebildet wird auch die Kompetenz „Konfliktfähigkeit“. Zwar ist sie Bestandteil fast jeden Universitätsangebotes (ausgenommen sind die Uni-

versitäten Aachen und Wuppertal), in der Regel jedoch kaum differenziert. Einzig die Universität Köln bietet in ihrem GHR-Studiengang ein teilweise differenziertes Angebot.

Insgesamt wird ein sehr schwaches Bild des Kompetenzbereichs Erziehen gezeichnet, das eine deutliche Hierarchisierung der anvisierten Kompetenzen enthält. Der ersten Kompetenz (Individuelle Lernvoraussetzungen) wird das höchste Gewicht beigemessen. Es folgt mit deutlichem Abstand die dritte Kompetenz (Konfliktfähigkeit), während die zweite Kompetenz (Werte, Normen, Urteilsbildung), in der auch so zentrale Standards wie Demokratiefähigkeit und Mündigkeitserziehung aufgehoben sind, beinahe vollständig ignoriert wird. Die hier bestehenden Lücken werden in der folgenden standardspezifischen Darstellung offengelegt (vgl. Tab. 2).

Die höchste Standardabdeckung wird im Bereich „Entwicklungstheorien“ erreicht, welcher in allen betrachteten Studiennormierungen Erwähnung findet. Innerhalb der Kompetenz „Individuelle Lernvoraussetzungen“ folgen die übrigen Standards in abnehmender Nennungshäufigkeit, wobei „Interkultureller“ und „Gender-Pädagogik“ ein untergeordneter aber dennoch deutlicher Stellenwert eingeräumt wird. Beide werden hauptsächlich durch Wahlelemente abgedeckt und sind so Teil der individuellen Profilbildungsmöglichkeit. Die Thematik individueller Förderung findet so eher im Standard „Benachteiligungen kennen und fördern“ Eingang als unter spezieller ethnischer oder Geschlechter-Perspektive. Obwohl auf der Kompetenz „Individuelle Lernvoraussetzungen“ ein eindeutiger Fokus liegt, werden auch hier Lücken sichtbar. So werden z. B. Aspekte der Gender-Pädagogik nur in 15 der betreffenden 25 Studiengänge auf der Ebene der Studiennormierung vorgesehen. Diese Tendenz der lückenhaften Abbildung setzt sich in zunehmendem Maße bei der Betrachtung der Kompetenzen „Konfliktfähigkeit“ und „Werte, Normen, Urteilsbildung“ fort. Im Bereich Konfliktfähigkeit ist die Behandlung von „Kommunikations-/Interaktionstheorien“ und „Konfliktmanagement“ immerhin noch bei über der Hälfte der betrachteten Studiennormierungen namentlich erwähnt. Die übrigen fünf Standards (Demokratiefähigkeit, Mündigkeitserziehung, Gesprächsführung, Prävention/Intervention und Krisenmanagement) finden so gut wie keine Berücksichtigung – und wenn, dann nur als reines Wahlelement.

Tabelle 2: Studiennormierungen 12/2009 Kompetenzbereich Erziehen

Erziehen	Konfliktfähigkeit			Werde, Normen, Urteilsbildung			Individuelle Lernvoraussetzungen					
	Aachen	Bielefeld	Bochum	Dortmund	D.-E.	Köln	Münster	Paderborn	Stegen	Wuppertal		
Entwicklungstheorien	X	X	X	w	X	w	w	X	X	X	w	w
Bearbeitungen kern und fördern	.	w	X	w	X	w	w	X	X	X	w	w
Interkulturelle Pädagogik	.	w	w	.	w	w	w	X	X	X	w	w
Gender Pädagogik	.	w	.	.	w	w	w	X	X	X	w	w
Demokratiethematik	w	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Mündigkeitserziehung	w	.	.	.	.	.	w	.	.	.	.	.
Krisenmanagement	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Kommunikations-/ Interaktionstheorien	.	w	w	w	w	w	w	X	X	X	w	w
Gesprächsführung	.	w	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Prävention/Intervention	.	.	.	.	.	w	.	.	.	.	w	.
Konfliktmanagement	.	.	.	w	w	w	w	X	X	X	w	.

Bk GyGe GHR

3.3 Der Kompetenzbereich Beurteilen

Der Kompetenzbereich Beurteilen ist unterteilt in die Kompetenzen „Individuelle Förderung“ und „Transparente Leistungsbeurteilung“. Diese wiederum gliedern sich in vier und drei, also insgesamt sieben Standards. Wie unterschiedlich

der Differenzierungsgrad des vorgefundenen Angebots ausfällt, zeigt die folgende Grafik (Abb. 6).

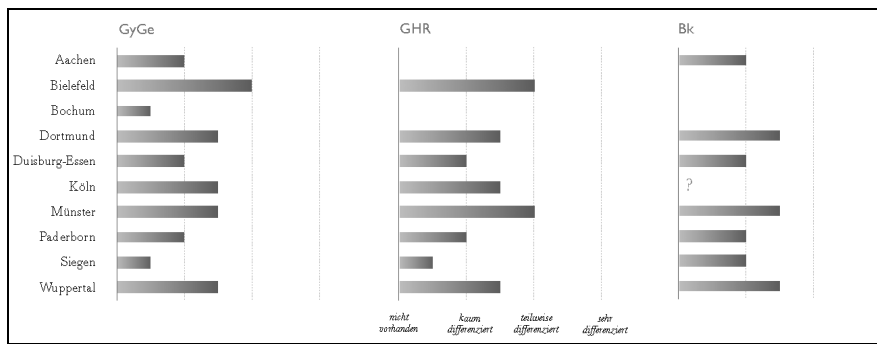


Abbildung 6: Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs Beurteilen

Ein sehr differenziertes Angebot existiert an keinem der untersuchten Universitätsstandorte. Eine teilweise Differenzierung nehmen die Universitäten Bielefeld und Münster, hier nur im GHR-Studiengang, vor. Die übrigen Universitäten gestalten ihr Angebot überwiegend kaum bis teilweise differenziert. Besonders niedrige Angebotsbreiten weisen die Universitäten Bochum und Siegen auf. Im Lehramtsvergleich schneiden die GHR-Studiengänge tendenziell am besten ab. Hier finden sich zwei der drei höchsten Ausprägungen. Ausnahme ist auch hier wieder die Universität Siegen, da hier der Bk-Studiengang am besten abschneidet. Insgesamt ist im Kompetenzbereich Beurteilen die Streuung am höchsten. Inwiefern sich dieses Faktum auch in den einzelnen Kompetenzen niederschlägt, kann Abbildung 7 entnommen werden.

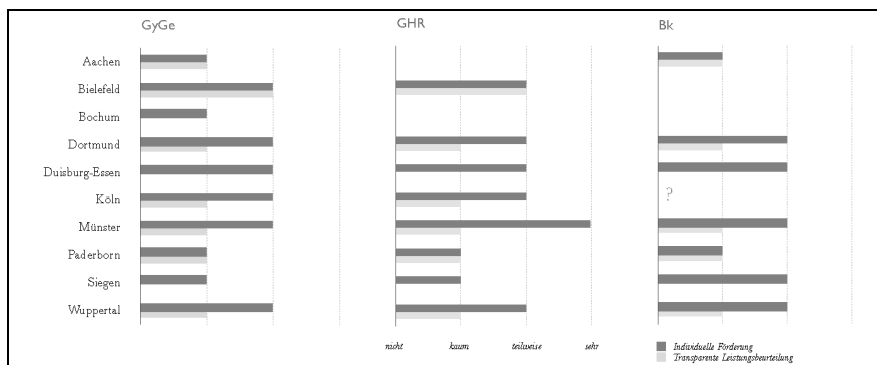


Abbildung 7: Differenzierungsgrad der Einzelkompetenzen (Beurteilen)

Eine vollständige Differenzierung erreicht einzig die Universität Münster in ihrem GHR-Studienangebot und zwar im Bereich des Standards „Individuelle Förderung“. Dieser Standard wird wiederum besonders niedrig an den Universitäten Aachen, Bochum, Paderborn und Siegen abgebildet. Ausgenommen ist hier der Bk-Studiengang letztgenannter Universität, da hier eine teilweise Differenzierung erreicht wird, wie dies auch an den Universitäten Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster (GyGe, Bk) und Wuppertal der Fall ist.

Eine Besonderheit stellt die Standardabdeckung zu „transparente Leistungsbeurteilung“ dar: Sie fehlt an drei Standorten vollkommen und wird an sechs Universitäten kaum differenziert angeboten. Nur die Universität Bielefeld erreicht bei diesem Standard eine teilweise differenzierte Abbildung. Eine Hierarchisierung der Kompetenzen findet hier eindeutig zugunsten der „Individuellen Förderung“ statt, da sie stets höhere oder gleiche Differenzierungsgrade erreicht. Den konkreten Umgang mit den hier einschlägigen Standards zeigt Tabelle 3.

Das Hauptaugenmerk der Universitäten liegt offensichtlich auf der Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich „Lernprozessdiagnostik“. Allerdings stellt dieser Bereich in neun der betrachteten Studiengänge ein reines Wahlelement dar, das also auch unberücksichtigt bleiben bzw. umgangen werden kann. Als weitere für die Universitäten wichtige Ausbildungsaspekte erweisen sich Kenntnisse über und im Umgang mit Heterogenität und die Beratung von Schülerinnen und Schülern und Eltern sowie verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung. Die Fähigkeit zur Beratung wird hierbei hauptsächlich wahlweise studiert. Ähnliches gilt auch für die Auseinandersetzung mit Formen der Leistungsbeurteilung. In Aachen und Bochum ist „Umgang mit Heterogenität“ kein Bestandteil der Studiennormierungen.

Auch die Lücken bzw. die Zurwahlstellung im Bereich des Beratungsstandards erscheinen vor dem Hintergrund der sich immer weiter ausdifferenzierenden und komplexeren Anforderungen an das berufliche Handeln der späteren Lehrer bedenklich. Eine Beschäftigung mit verschiedenen Formen der Leistungsbeurteilung findet zumeist nur wahlweise und – ausweislich des Curriculums – an den drei Standorten Bochum, Duisburg-Essen und Siegen scheinbar gar nicht statt. In Anbetracht der Tatsache, dass genau diese Aufgabe vielen Berufsanfängern besonders schwer fällt, stellen diese Lücken ein Problem dar, das stärkere Aufmerksamkeit verdient. Während die bislang dargestellten Standards noch in der überwiegenden Zahl der betrachteten Studiengänge berücksichtigt werden, so gilt dies für die verbleibenden drei nicht: Einzig an der Universität Bielefeld kann sich wahlweise mit dem Bereich der Rückmeldung auseinandergesetzt werden. Nur im GHR-Studiengang Münster wird explizit auf Studieninhalte zum Umgang mit Hoch- und Sonderbegabung eingegangen.

3.4 Kompetenzbereich Innovieren

Die drei Kompetenzen „Verantwortliche Berufsausübung“, „Beruf als ständige Lernaufgabe“ und „Schulentwicklung“ bilden die Grundlage des Kompetenzbereichs Innovieren, der sich aus insgesamt zehn Standards zusammensetzt. In welchem Maße diese Standards Eingang in die untersuchten Studiennormierungen gefunden haben, verdeutlicht die folgende Grafik (Abb. 8).

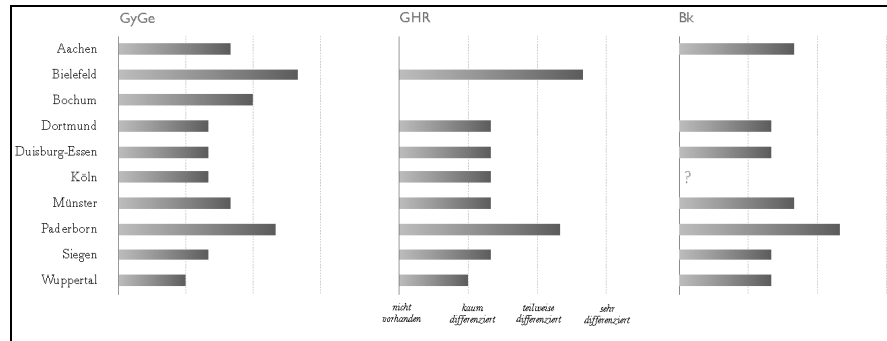


Abbildung 8: Differenzierungsgrad des Kompetenzbereichs Innovieren

Erstmalig wird in einem Kompetenzbereich – hier an der Universität Bielefeld – fast der höchste Differenzierungsgrad erreicht. Auch in Paderborn werden ungewöhnlich hohe Werte erzielt. An beiden Universitäten stellt der Kompetenzbereich Innovieren also einen betonten Schwerpunkt der akademischen Ausbildung dar. Ein verblüffendes Faktum, wird doch übereinstimmend im fachwissenschaftlichen Diskurs der Kompetenzbereiche Unterrichten als Kerngeschäft der Lehrertätigkeit definiert. Ein weiterer relativ hoher Wert wird dem Kompetenzbereich Innovieren in der Studiennormierung der Universität Bochum zugesprochen. An den Universitäten Dortmund, Duisburg-Essen und Köln wird immerhin noch ein mittlerer Wert erzielt. Die schwächste Abbildung findet sich in dem GHR- und GyGe-Studiengang der Universität Wuppertal. Die Universität Münster liegt mit ihren Werten im oberen Mittelfeld.

Es zeigt sich insgesamt eine klare Hierarchisierung der einzelnen Kompetenzen. Der Schwerpunkt aller Studiennormierungen liegt im Bereich Schulentwicklung. Es folgen die Kompetenzen „Beruf als ständige Lernaufgabe“ und schließlich die „Verantwortliche Berufsausübung“. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als dass eine verantwortliche Berufsausübung u.E. das grundlegend verbindliche Ziel der Lehrerbildung sein muss. Überdies erscheint es wenig sinnvoll, ohne ausreichende praktische Fähigkeiten und Erfahrungen im späteren Berufsfeld bereits im Vorhinein die Weiterentwicklung der eigenen und institutionellen Praxis

betreiben zu wollen; allerdings sollte die Problematik verdeutlicht und die Bereitschaft zur Weiterbildung angebahnt werden. Die notwendigen Impulse der Gestaltung von Schulentwicklung können konsistenter im Rahmen des Weiter- und Fortbildungsangebotes gesetzt werden. Sie schon zur Aufgabe der Berufsanfänger zu machen, stellt sicherlich eine Überforderung dar.

Welche Anforderungen im Kompetenzbereich Innovieren konkret an die Studierenden gestellt werden, offenbart das folgende Schema.

Tabelle 4: Studiennormierungen 12/2009 Kompetenzbereich Innovieren

	Schulentwicklung		Beruf als ständige Lernaufgabe		Verantwortliche Berufsausübung		Innovieren										
							Aachen	Bielefeld	Bochum	Dortmund	D-E	Köln	Münster	Paderborn	Sege	Wuppertal	
Schule als Organisations/ Bildungssystem							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rechtliche Rahmenbedingungen							W	W	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Reflexiver Berufsethos							-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Belastungs-/ Stressforschung							-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Selbst-/Fremdevaluation							X	X	W	W	-	-	-	-	-	-	-
Bildungsforschung rezipieren und bewerten							X	X	W	W	X	X	X	X	X	X	X
Kooperationsstrukturen an Schulen							-	-	W	W	X	-	-	-	-	-	-
Spezifische Bildungsanfrage							W	W	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziele/Verfahren Schulentwicklung							X	X	W	W	X	X	X	X	X	X	X
Kooperation							-	-	W	W	X	-	-	-	-	-	-

Bk GyCe GHR

In jedem Lehramtsstudiengang ist die Auseinandersetzung mit „Schule als Organisation/Bildungssystem“, zumeist als obligatorischer Bestandteil der Studiennormierungen. Hiermit korreliert das häufige Vorkommen der Beschäftigung mit den „spezifischen Bildungsaufträgen“ der verschiedenen Schulformen: Sie finden in 23 der 25 betrachteten Studiennormierungen Berücksichtigung. Ähnlich häufig findet sich der Standard „Ziele und Methoden der Schulentwicklung“ in den Dokumenten, der allerdings zumeist als Wahlelement konstruiert ist.

Ein weiterer häufig anzutreffender Wahlbereich stellt die rezipierende und bewertende Kenntnisnahme der Ergebnisse aktueller Bildungsforschung dar. Bedenkt man die grundlegende Funktion, die diesem Standard bei der Gestaltung der zukünftigen Lehrerrolle zukommen sollte, so sollte u. E. dieses Element als Pflichtbestandteil in jedem bildungswissenschaftlichen Studium enthalten sein, da es die entscheidende Gelenkstelle zwischen Theorie und Praxis darstellt. Die Vermeidung dieser so zentralen wissenschaftlichen Perspektive könnte den Grundstein legen zu einer Ausübung des Berufs, die sich nicht mehr wissenschaftlich legitimieren muss oder kann.

Mit einigem Abstand folgen die Standards „Reflexives Berufsethos“ und mit ihm direkt verbunden „Selbst-/Fremdevaluation“, die nur an etwa der Hälfte der Studiengänge Beachtung finden. Dies erscheint besonders fragwürdig vor dem Hintergrund, dass dem Bereich der Schulentwicklung ein so hoher Stellenwert beigemessen wird, zeigen sich Veränderungsprozesse doch letztendlich immer auf der Ebene des einzelnen Subjekts. Es reicht nicht aus, nur den eigenen Unterricht zu evaluieren. Für die persönliche Weiterentwicklung und die Aufdeckung subjektiver Theorien ist ein relativierender Blick von außen unverzichtbar. Insbesondere erfordert dies institutionalisierte Formen der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Um solche Strukturen etablieren und konstruktiv nutzen zu können, bedarf es eines überblicksartigen Wissens über Instrumente und Zielperspektiven des Qualitätsmanagements. Diese könnten im Zuge der Erreichung des Standards „Selbst-/Fremdevaluation“ angebahnt und erworben werden.

Unterstützend im Bemühen um eine qualitative Verbesserung könnte zweifelsohne der Ausbau der institutionalisierten Kooperationsstrukturen an Schulen sein. Offensichtlich konnte allerdings die Abkehr vom Leitbild des Lehrers als Einzelkämpfer bislang kaum Eingang in die Studiennormierung der zehn lehrerbildenden Universitäten in NRW finden. Dies zeigt sich in der schwachen Abbildung der Standards „Kooperationsstrukturen an Schulen“ und „Kooperation“. Die hier zu verzeichnenden massiven Lücken erscheinen vor allem vor dem Hintergrund einer sich stets weiter ausdehnenden Anforderungsmatrix des Lehrerberufs wenig zukunftsweisend. Gerade der handlungsentlastete Raum der Universität bietet die Gelegenheit, Kooperationsstrukturen jenseits bereits tradierter Handlungsstruktu-

ren, wie sie im späteren Berufsfeld angetroffen werden, kennenzulernen und so erstmalig in den Blick zu nehmen. Wenn dies schon in der akademischen Ausbildung nicht geschieht, wird eine wesentliche Chance zur Erschließung wichtiger Handlungsalternativen nicht genutzt.

Eine Vernachlässigung des Berufsfeldbezuges der ersten Phase der Lehrerbildung zeigt sich in besonderer Weise in der fast völligen Nichtberücksichtigung des Standards „Belastungs- und Stressforschung“, der gewissermaßen einen blinden Fleck der akademischen Ausbildung darzustellen scheint. Das Fehlen dieser Standardanbahnung erscheint vor allem deshalb alarmierend, als kaum vorstellbar ist, dass nötige Handlungsschritte zur Erlangung und Erhaltung der eigenen Berufsgesundheit erst unter dem Einfluss der Stressoren ergriffen werden können. Daher wäre es u.E. wesentlich, gerade dieser Facette des empirischen Wissens über den Lehrerberuf in einem biographischen Abschnitt zur Geltung zu verhelfen, der vor der eigentlichen beruflichen Identitätsfindung situiert ist. So könnte auch das Wissen um potentielle Gefährdungen und mögliche Entlastungsstrategien von vornherein Teil des Denkens über den angestrebten Beruf werden. Der Erreichung dieses Standards könnte in der akademischen Phase dieser Ausbildung also präventiver Charakter zukommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kompetenzbereich Innovieren gegenüber den anderen Kompetenzbereichen sowohl überwiegend obligatorisch strukturiert ist als auch sehr stark differenziert abgebildet wird. Dies ist auch deshalb bemerkenswert, weil der Kompetenzbereich „Innovieren“ relativ viele Standards umfasst. Innerhalb dieses Kompetenzbereichs liegt der Schwerpunkt auf der Kompetenz „Schulentwicklung“, wobei jedoch der Standard „Kooperation“ hier wenig ins Gewicht fällt. Die anderen beiden Kompetenzen zeichnen sich durch die Fokussierung jeweils eines Standards aus: Im Bereich der „Verantwortlichen Berufsausübung“ ist dies der Standard „Schule als Organisation/ Bildungssystem“ und im Bereich „Beruf als ständige Lernaufgabe“ die Rezeption und Bewertung von Bildungsforschung. Es ist deutlich geworden, dass der Kompetenzbereich Innovieren, sich sehr stark die Haltung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und darüber hinaus zum eigenen Beruf, zur eigenen Kompetenzentwicklung etc. bezieht. Allerdings werden gerade die den beruflichen Habitus prägenden Standards (reflexives Berufsethos, Belastungs-/Stressforschung, Kooperation) äußerst schwach abgebildet.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Wird bei der Analyse der curricularen Normierungen der bildungswissenschaftlichen Studienanteile die Frage nach der Struktur und Verbindlichkeit der Inhalte sowie deren Konkordanz mit den von der KMK verabschiedeten einschlägigen Standards in den Mittelpunkt gestellt, so ergibt sich folgendes Bild: Zwar findet

je nach Universität und Lehramtsstudiengang eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) statt. Es zeigen sich allerdings übergreifend die folgenden Tendenzen: In den Studiennormierungen wird das *Unterrichten* als Schwerpunkt der Lehrertätigkeit abgebildet. An zweiter Stelle folgt der Kompetenzbereich *Innovieren*. Das *Beurteilen* liegt durchschnittlich auf dem dritten Rang, auch wenn hier die Differenzen in der Abbildung im Lehramtsvergleich am größten sind. Geringstes Gewicht erhält der Kompetenzbereich *Erziehen*.

- Auffällig ist, dass der allseits als zentral angesehene Kompetenzbereich *Unterrichten* an keinem der betrachteten Standorte hinsichtlich seiner in den KMK-Standards ausgeführten Breite vollständig abgebildet wird. Die einzelnen Kompetenzen dieses Bereichs erfahren eine deutliche Hierarchisierung mit dem Fokus auf der „Planung und Durchführung“ von Unterricht. Dieser Aufgabenbereich wird in den Studienordnungen, Modulhandbüchern etc. sehr differenziert ausgewiesen. An zweiter Stelle steht die „Unterstützung von Lernen“. Nur sehr wenig bis keine Beachtung erfährt das „selbstbestimmte Lernen“.
- Im Bereich *Innovieren* wird der volle Differenzierungsgrad zumindest an einer Universität fast erreicht. Insbesondere die Kompetenz zu „Schulentwicklung“ wird sehr stark und differenziert abgebildet. Auf der Standard-Ebene zeigt sich eine deutliche Vernachlässigung von Themen wie „kooperatives Arbeiten in Schulen“ sowie der „Belastungs- und Stressforschung“.
- Der Schwerpunkt im Kompetenzbereich *Beurteilen* liegt auf der Kompetenz „Individuelle Förderung“. Die häufigste Standardnennung erfährt hier die „Lernprozessdiagnostik“. Trotz der insgesamt geringen Standardanzahl in diesem Kompetenzbereich zeigt sich eine nur mittlere Angebotsbreite. Wesentliche Aspekte bleiben ausgespart.
- Im Fokus des Kompetenzbereichs *Erziehen* steht die Auseinandersetzung mit den „individuellen Lernvoraussetzungen“ der Schülerinnen und Schüler. Dieser Bereich wird oftmals sehr differenziert, manches Mal aber auch kaum differenziert angeboten. Der Grad der differenzierten Darstellung dieses Elementes variiert sehr stark. Auffällig ist auch und vor allem, dass die Themen „Demokratiefähigkeit“ und „Mündigkeitserziehung“ sowie problem- und konfliktbezogene Standards wie „Krisenmanagement“ und „Prävention/Intervention“ kaum Eingang in die Studiennormierungen gefunden haben.

Es zeigt sich somit, dass auf der inhaltlichen Ebene über alle Kompetenzbereiche hinweg eine Konzentration auf klassische erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Themenbereiche und Perspektiven erfolgt und demgegenüber neuere, stärker an sowohl wissenschaftlichen als auch habituell geprägten Kompetenzen sowie an neueren Entwicklungen in Didaktik und Unterrichtspsychologie

ausgerichtete Perspektiven nur in Ansätzen festgestellt werden können. Diese Gewichtsverteilung mag mit Traditionsbindungen sowie mit einer Beharrungskraft eingespielter curricularer Gewohnheiten bei der Lehrangebotsgestaltung zu tun haben, ebenso mit der Tatsache einer weitgehenden Konstanz des wissenschaftlichen Personals und seiner Qualifikationsschwerpunkte.⁵

Generell ist auffällig, dass die bildungswissenschaftlichen Studienstrukturen an sehr vielen Standorten *einen sehr hohen Wahlcharakter* haben. Oder anders formuliert: Nur an ganz wenigen Standorten bzw. nur für einzelne Lehramtsstudiengänge ist das Studium der Bildungswissenschaften ausschließlich durch Pflichtelemente bestimmt. In den allermeisten Fällen sind *alle oder fast alle Elemente als Wahlelemente* ausgewiesen. Angesichts dieser Situation kann man zu Recht bezweifeln, ob die bildungswissenschaftlichen Studien in den Lehramtsstudiengängen insgesamt überhaupt *den Charakter eines Studiengangs im eigentlichen Sinne des Wortes* haben, denn auf der Angebotsseite gibt es eine hohe inhaltliche Variation zwischen den Standorten und innerhalb des Angebots an einem Standort in der Regel einen sehr hohen Wahlanteil. Von der Seite der Studierenden aus betrachtet erlauben diese Standortdifferenzen und standortspezifischen Wahlmöglichkeiten eine *Vielzahl individuell höchst unterschiedlicher Durchläufe durch dieses Studienelement*. Letztlich hängt der individuelle Kompetenzaufbau früher wie heute von standortspezifischen Schwerpunktbildungen, vor allem aber von in der Regel breit zugelassenen individuellen Studienentscheidungen ab.

Literatur

- Abel, J. & Faust, G. (2009). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dorr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C. (2008). *Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland*. *Empirische Pädagogik*, 22, 259-273.
- Bayer, M. (1980). *Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe I – Lehrer in den verschiedenen Bundesländern*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 511-533.
- BilWiss (2010). *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium*. Verfügbar unter: http://www.propaeda.de/projects/material/Kurzinfo_BilWiss_2010-09.pdf [8.9.2010].

⁵ Oelkers (2009) kommt in seiner Studie zur deutschen Lehrerbildung zu dem Ergebnis, dass – auf alle Bundesländer bezogen – die Studiengänge in der ersten Phase von den KMK Standards „kaum berührt“ (ebd., S. 24) worden sind bzw. – mit Ausnahme Rheinland-Pfalz – gar nicht auftauchen (ebd., S. 25).

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21, 43-66.
- DGfE (2006). Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-System. *Erziehungswissenschaft*, 17, 25-32.
- DGfE (2008). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Opladen: Budrich.
- DGPs (2008). Psychologie in den Lehramtsstudiengängen – ein Rahmencurriculum. Verfügbar unter: <http://www.dgps.de/dgps/kommissionen/lehramt/001.php> [1.12.2009].
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Horstkemper, M. (2004). Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In S. Blömeke u. a. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 461-476). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J. (2003). Zwischen Dogmatik und Reflexion – Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9, 114-118.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Bonn.
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. (2008). Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehrämter? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 664-682.

- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 32, 59-84.
- Kunter, M. & Baumert, J. (Hrsg.). (2010). Thema: Lehrerforschung. Themenheft der Zeitschrift Unterrichtswissenschaft, Jg. / Heft 1.
- Neu-Clausen, M., Demski, D. & van Ackeren, I. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Anteile der Studienseminarprogramme in Nordrhein-Westfalen. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Analyse. Abschlussbericht. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Nolle, A. (2004). Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: m-press.
- Oelkers, J. (1988). Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 6, 191-203.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), Lehrerbildung neu denken und gestalten (S. 39-53). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher ...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Pronczynsky, A. v. (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. Die deutsche Schule, 93, 395-410.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. Beiträge zur Lehrerbildung, 20, 282-299.
- Schadt-Krämer, C. (1992). Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schaper, N., Hilligus, A. H. & Reinhold, P. (Hrsg.). (2009). Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2, 1 (Themenheft).
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Wildt, J. (1992). Zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – eine Skizze. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 40, 113-121.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Anschrift der Autoren:

Volker Lohmann, Nachtigallenstraße 3, 48325 Borken/Westf.
Verena Seidel, Norbertstraße 3, 48151 Münster
Prof. Dr. E. Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48147 Münster,
E-Mail: ewald.terhart@uni-munster.de