

Schulz, Andreas

## Neue Wege in der Lehrerbildung. Einblicke in die aktuelle Berliner Entwicklung

*Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 94-106*



Quellenangabe/ Reference:

Schulz, Andreas: Neue Wege in der Lehrerbildung. Einblicke in die aktuelle Berliner Entwicklung - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 94-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274055 - DOI: 10.25656/01:27405

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274055>

<https://doi.org/10.25656/01:27405>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Andreas Schulz

## Neue Wege in der Lehrerbildung

Einblicke in die aktuelle Berliner Entwicklung

---

In der Bundesrepublik reformieren einige Bundesländer ihre Lehrerbildung (z. B. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz etc.). Hierbei konzentrieren sich die Schwerpunkte auf Bildungs- und Qualitätssteigerung, Förderung von Chancengleichheit, Qualitätssicherung im internationalen Vergleich, neue Lehr- und Lernkultur, berufsbegleitendes Lernen, Verkürzung der Ausbildungszeiten sowie Aufbau eines konsekutiven Studienmodells. Hierfür liegen von Expertengruppen erarbeitete Empfehlungen vor, die unterschiedlich angenommen und umgesetzt werden. Die Heterogenität im Vorgehen wie in der Frage der inhaltlichen Struktur und Ausgestaltung der Modelle selbst ist dem föderativen System der Bundesrepublik geschuldet. Dabei spielt die Frage, zu welchem politischen Lager die jeweiligen Bundesländer gehören, eine untergeordnete Rolle.

Auch Berlin modernisiert seine Lehrerbildung. Der folgende Aufsatz will hierüber Einblicke in die gegenwärtige (Dezember 2003) Reformdiskussion geben.

### 1. Die Berliner Situation

Vor dem Hintergrund der bundesrepublikanischen Diskussion zur Lehrerbildung hat der Senator für Bildung, Jugend und Sport in Berlin auf der Grundlage einer gemeinsamen Stellungnahme der Vizepräsidenten der Berliner Universitäten und der Universität Potsdam im Sommer 2001 angeregt, die Lehrerbildung im Rahmen eines Modellversuchs auf Bachelor- und Masterabschlüsse (BA/MA) auszurichten (Lenzen/Mattenklott/Sahm/Tenorth 2002). Mit der Neustrukturierung des Studiums ist auch verbunden, das Lehrerbildungsgesetz dahingehend zu ändern, dass zukünftig die 1. Staatsexamensprüfung durch ein das Studium begleitendes Prüfungssystem ersetzt wird. Für den Beginn des Modellversuchs ist das Wintersemester 2004/05 avisiert.

Ziel der Reform ist es, die folgenden in der Literatur breit diskutierten Defizite abzubauen (Terhart 2000):

- (1.) Drei unverbundene und vielfach gegeneinander arbeitende Ausbildungsphasen.
- (2.) Ein inkohärentes und unterschiedlich qualifiziertes Lehrpersonal.
- (3.) Fächer ohne inneren Zusammenhang und Ausrichtung auf das Ausbildungsziel.
- (4.) Divergente bis gegensätzliche Wertigkeiten.
- (5.) Fehlende Profilierung der Ausbildung.
- (6.) Inhaltliche Beliebigkeit der Studienangebote.
- (7.) Zu lange Ausbildungszeiten.

Wenn auch die Defizitanalyse im Grundsatz unumstritten ist, so stehen einer ernsthaften Veränderung der Lehrerbildung anscheinend unüberwindbare Bar-

rieren entgegen. Zu nennen sind hier die Reduktion der Reform auf Verteilung, was stets dazu führt, die Anteile und Gewichte der beteiligten Fächer in Frage zu stellen nach dem Motto: Mit Blick auf die eigenen Anforderungen des Faches sind die Anteile immer zu gering (Oelkers 2000). Je nach Meinung und Interessenlage, was für die Berufsausbildung die angemessenste Vorbereitung ist, werden die Prioritäten von Fachwissenschaften, Berufswissenschaften und Fachdidaktiken heftig gegeneinander ausgespielt, bis die Reform schließlich versandet oder gänzlich entstellt ist. Solche Strategien leben auch von der fehlenden Empirie – ich will sie Ausbildungswirkungsforschung nennen – über den Wirkungszusammenhang von Berufsausbildung, beruflichem Handeln und Zielerreichung (Oser 2001). Dies ist insbesondere deswegen von Bedeutung, da mit einer Reform auch die Frage verbunden ist, wie die Ausbildung zweckmäßig und zielführend strukturiert werden kann. Denn primäres Ziel der Lehrerbildungsreform ist es, der Ausbildung Effekte zuschreiben zu können, die das spätere berufliche Handeln, in Abhängigkeit von den individuellen Motiven der Studierenden, von Lehrerinnen und Lehrern in idealtypischer Weise beeinflussen. Bisher aber ist eher OSER zuzustimmen, wenn er feststellt:

*Der Glaube, dass man wisse, was wirke und wie es wirke, muss besonders hinsichtlich der Kompetenzen für den zukünftigen Lehrerberuf erschüttert werden. Wir wissen oft nicht, welche Instrumente der Ausbildung zu effektiven Einstellungsveränderungen führen“ (Oser 2001:73).*

Wenn also im deutschsprachigen Raum zwar Defizitanalysen und Konzepte verhandelt werden, „... aber nur eine schwache Neigung für empirische Fragestellungen ...“ (Oser 2001:83) besteht, ist es umso dringlicher, nicht nur eine Evaluation des Berliner Reformmodells durchzuführen, sondern ebenso die Wirkungen des Reformmodells auf das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen. Eine zu diesem Zweck methodisch notwendige Langzeitstudie ist jedoch vom Landesgesetzgeber bisher nicht vorgesehen.

## **2. Das aktuelle Modell**

Nach intensiven Anhörungen und Diskussionen, an denen sich die lehrerbildenden Universitäten, die Bildungsexpertinnen und -experten der Regierungsfractionen SPD/PDS, Vertreterinnen und Vertreter der Senatsverwaltung für Wissenschaft und Kultur sowie der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport und die Lehrgewerkschaften beteiligten, wurde ein Modell entworfen. Dieses ist im Dezember 2003 als Gesetz verabschiedet worden und wird im Wintersemester 2004/05 für zunächst acht Jahre in Kraft treten. Mit dem Modellentwurf werden folgende Ziele verknüpft:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen die Fähigkeit erwerben, Schülerinnen und Schüler individuell und optimal zu fördern. Dazu müssen sie eine berufsorientierte Ausbildung absolvieren.
- Der Praxisbezug des Studiums soll durchgängig gestärkt werden.
- Die einzelnen Ausbildungsphasen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung sind zu vernetzen.
- Die Berufswissenschaften und die Fachdidaktiken sollen inhaltlich und quantitativ ausgebaut werden.
- Das Studium wird kürzer studierbar.
- Die zu erbringenden Studienleistungen werden offen ausgewiesen.
- Die Prüfungsverfahren werden durch studienbegleitende Prüfungen verkürzt.

- Das 1. Staatsexamen wird mit dem Hochschulabschluss erworben.
- Das Studium gliedert sich in Module, die europaweit bei den Bachelor/Master-Prüfungen ohne zusätzliches Anerkennungsverfahren als Studien- und Prüfungsleistung anerkannt werden.
- Quereinstiege und -ausstiege in der Lehrerausbildung werden systematisch ermöglicht.

Die vorläufigen Strukturen im Einzelnen:

Tabelle 1: Das Reformmodell der Berliner Lehrerbildung.

<b>Bachelorstudium im Umfang von 180 Cr in 3 Studienjahren</b>	
Im Anschluss in die Schule als Schulassistentin/ Schulassistent oder Abgang in außerschulische Berufsfelder. Im Anschluss das Masterstudium oder Abgang in außerschulische Berufsfelder.	Im Anschluss an eine Berufstätigkeit kann ein Masterstudium aufgenommen werden.
<b>Masterstudium im Umfang von 60 oder 120 Cr in 1 oder 2 Jahren</b>	
Schulpraktische Erfahrungen werden auf den Vorbereitungsdienst angerechnet. Rückkehr in die Schule oder in außerschulische Berufsfelder.	Vorbereitungsdienst im Umfang von 12 oder 24 Monaten oder Abgang in außerschulische Berufsfelder.

In dem neuen Lehrerbildungsmodell wird nur Volllehrerin bzw. Vollerlehrer, wer auf den Bachelor ein Masterstudium aufsetzt. Hierbei kann zwischen einem einjährigen oder einem zweijährigen Master gewählt werden. Allerdings scheint diese Wahl nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2003 in Frage zu stehen (KMK 2003). Denn unter Punkt 1 Studienstruktur und Studiendauer Abs. 1.3 wurde beschlossen: „*Entsprechend internationalen Anforderungen werden für den Masterabschluss unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss 300 ECTS-Punkte benötigt*“ (KMK 2003:3). Das Gesetz hat diese Entscheidung nicht berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund werden also im Bachelor 180 Cr und im Master mindestens 60 oder 120 Cr erworben.

Mit der Schulassistenz – die im Gesetz nicht explizit geregelt ist – eröffnet das Modell ein neues pädagogisches Feld, in dem angehende Lehrerinnen und Lehrer über einen kontinuierlichen Zeitraum intensive praktische Erfahrungen sammeln können, welche über die Ausbildungspraktika hinausgehen. Insbesondere bei der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, bei der Freizeitgestaltung, bei der Planung und Organisation von Unterricht und Erziehung, bei Hausarbeitshilfen etc. können die eigenen Befähigungen, Motivationen sowie die Berufswahl überprüft werden. Aufgrund der frühen und intensiven Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule wird vermutet, dass schneller als bisher Studienzeiten verkürzt und Abbrecherquoten gesenkt werden. Wer von seiner Berufswahl überzeugt ist, absolviert das Masterstudium, welches erst zur Vollerlehrerin bzw. zum Vollerlehrer befähigt. Die angesammelte Berufserfahrung wird auf die Zeit des Vorbereitungsdienstes angerechnet, die dann 12 Monate betragen soll. Eine zweite Option ist der di-

rekte Weg vom Bachelor zum Master, mit der Einschränkung, dass nur Volllehrer wird, wer den sich anschließenden Vorbereitungsdienst von 24 Monaten absolviert. Dieser Weg ist vor allem für diejenigen interessant, die bereits in ihrem Berufswunsch gefestigt sind und das Ziel haben, zügig das Studium zu absolvieren.

Die angemessene und sinnvolle Integration von Praxisanteilen innerhalb der ersten Phase ist ein durchaus kontrovers geführtes Dauerthema in der Lehrerbildungsdiskussion. In dem Wissen um die Kontroversen und Defizite sieht die inhaltliche Neugestaltung der Lehrerbildung in Berlin größere Praxisanteile vor. Der tatsächliche Umfang wird gegenwärtig in den auf Landesebene tagenden Fachkommissionen verhandelt. Allerdings sollen bereits im 1. Studienjahr orientierende schulische wie außerschulische (z. B. Vorschulerziehung, Familienhilfe, Jugendarbeit, Verwaltungen, etc.) Berufsfeldkontakte für die Studierenden in einem größeren Maß als bisher obligatorisch werden. Struktur und Inhalt sollen so angelegt sein, dass über das bloße Kennenlernen der Berufswirklichkeit hinaus eine erfahrungsfundierte Reflexion möglich wird, die auch eine Distanzierung von – nicht zuletzt in den langen Jahren als Schülerinnen und Schüler erfahrenen – eingespielten Praxisformen und Berufsvorstellungen gestattet. Begegnung mit Praxis als grundlegendes Element erfahrungswissenschaftlicher Reflexion ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika sinnvoll in die Ausbildung integriert sind und über ein bloßes Verschicken an schulische und außerschulische Einrichtungen hinausgeht.

Nach wie vor werden die Fachwissenschaften den quantitativ größten Anteil am Lehrerstudium ausmachen. Die beteiligten Fachkommissionsmitglieder aus der Schulverwaltung, den Universitäten und der Wissenschaftsverwaltung sind hierbei gehalten, ein Curriculum zu entwickeln, das zum einen stärker als bisher auf das für die Schule notwendige Wissen abstellt und das zum anderen der größeren Verbindlichkeit, wie dies durch eine Modulstruktur vorgegeben ist, gerecht wird. Neben den Fachwissenschaften werden nach dem gleichen Muster ebenso die Berufswissenschaften und die Fachdidaktik neu strukturiert. Hierbei wird eine engere Verzahnung zwischen den beteiligten Studienfächern angestrebt. Allerdings wird es bezüglich der Gewichtung der Anteile von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufswissenschaft gesetzliche Vorgaben geben. Festgelegt ist, dass bis zum Abschluss des Masterstudiums berufswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Studien im Umfang von einem Drittel der Gesamt-Credits zu erwerben sind. Mögliche Varianten werden weiter unten erläutert.

### **3. Bachelormodelle, Module und ECTS in der Lehrerbildung**

Sind Bachelor und Master strukturelle Neuerungen in der Lehrerbildung, so zielen Modularisierung und die Einführung des European Credit Transfer Systems (im Folgendem ECTS) auf inhaltliche Reformen. Modularisierung hat eine Öffnung und Flexibilisierung der Bildungswege zum Ziel. Die Vorteile liegen in zunehmender Flexibilität für Hochschulen und Studierende sowie in höherer Transparenz und Effizienz der Studienorganisation. Eine modulare Studienstruktur ermöglicht zudem eine rasche Anpassung von Bildungs- und Qualifikationszielen an den gesellschaftlichen Wandel.

### 3.1 Bachelormodelle an der Freien Universität Berlin

Die Freie Universität Berlin hat im Rahmen der Studienreform drei Bachelormodelle zugelassen. Diese werden im Folgenden skizziert, um anschließend die für die Lehrerbildung einsetzbaren Varianten zu erläutern.

Die Grundstruktur ist für alle Bachelor-Varianten zunächst gleich:

- Der Abschluss Bachelor of Arts bzw. Bachelor of Science ist in der Regel nach einem dreijährigen Studium zu erreichen (Regelstudienzeit).
- Für den Abschluss sind nach der Grundstruktur insgesamt 180 Cr nachzuweisen, die sich zusammensetzen aus:

150 Cr in einem Kernfach (einschließlich 6 – 12 Cr für die Bachelorarbeit), wobei auf der Grundlage verbindlicher Vereinbarungen zwischen den im- und exportierenden Lehreinheiten Module im Umfang von maximal 60 Cr aus einem affinen Bereich oder aus affinen Bereichen gewählt werden können sowie 30 Cr zur allgemeinen Berufsvorbereitung.

Die Grundstruktur kann in drei Varianten ausgestaltet werden. Die Fachbereiche entscheiden, nach welcher Gestaltungsvariante oder nach welchen Gestaltungsvarianten sie ihre bisherigen Studiengänge bzw. Teilstudiengänge in die neue Studienstruktur überführen.

#### 3.1.1 Variante I

Ein Bachelorstudiengang kann:

- a) das Studium in einem Kernfach im Umfang von mindestens 110 Cr (einschließlich 10 – 15 Cr für die Bachelorarbeit),
- b) das Studium von Modulen aus einem affinen Bereich bzw. aus affinen Bereichen im Umfang von maximal 40 Cr sowie
- c) 30 Cr zur allgemeinen Berufsvorbereitung umfassen.

Tabelle 4: Bachelorvariante I

150 Cr bestehend aus: mindestens 110 Cr Kernfach plus	30 Cr Module zur Berufsvorbereitung
Import von maximal 40 Cr aus einem affinem Bereich bzw. affinen Bereichen	

Die Struktur der importierten Module (Umfang, Inhalte, Qualifikationen, Prüfungen, Teilnehmerzahlen) vereinbaren die im- und exportierenden Lehreinheiten einvernehmlich. Hierüber sind übereinstimmende Fachbereichs- bzw. Zentralinstitutsratsbeschlüsse herbeizuführen. Es besteht die Möglichkeit, dass zwei oder mehrere Fächer einen Verbund bilden und das Punktekontingent für ein Kernfach gemeinsam bereit stellen. Diese Regelung findet für alle Varianten Verwendung.

#### 3.1.2 Variante II

Ein Bachelorstudiengang kann:

- a) das Studium in einem Kernfach im Umfang von 90 Cr (einschließlich 10 – 15 Cr für die Bachelorarbeit),

- b) das Studium eines Modulangebots aus einem fachlichen Bereich im Umfang von 60 Cr sowie  
 c) 30 Cr zur allgemeinen Berufsvorbereitung umfassen.

Tabelle 5: Bachelorvariante II

150 Cr bestehend aus: mindestens 90 Cr Kernfach plus	30 Cr Module zur Berufsvorbereitung
Import eines 60 Cr Modulangebots aus einem fachlichen Bereich	

Die Lehreinheit, die einen Bachelorstudiengang anbietet, soll es ermöglichen, dass den Studierenden die Wahl zwischen 60-Cr-Modulangeboten verschiedener exportierender Lehreinheiten ermöglicht wird.

### 3.1.3 Variante III

Ein Bachelorstudiengang kann:

- a) das Studium in einem Kernfach im Umfang von 90 Cr (einschließlich 10 – 15 Cr für die Bachelorarbeit),  
 b) das Studium von Modulpaketen aus zwei fachlichen Bereichen im Umfang von jeweils 30 Cr sowie  
 c) 30 Cr zur allgemeinen Berufsvorbereitung umfassen.

Tabelle 6: Bachelorvariante III

150 Cr bestehend aus: 90 Cr Kernfach plus		30 Cr Module zur Berufsvorbereitung
Import von 30 Cr Modulangebot aus einem fachlichen Bereich	Import von 30 Cr Modulangebot aus einem anderen fachlichen Bereich	

Die Lehreinheit, die einen Bachelorstudiengang anbietet, soll sicherstellen, dass den Studierenden die Wahl zwischen 30-Cr-Modulangeboten verschiedener exportierender Lehreinheiten ermöglicht wird.

Für die allgemeine Berufsvorbereitung ist in den Bachelorstudiengängen ein Wahlpflichtangebot im Umfang von 30 Cr vorgesehen. Zu diesem Bereich gehören mit einem Umfang von insgesamt 22 Cr insbesondere Kurse und Projekte:

- zu einer vertieften Sprachausbildung in einer modernen Fremdsprache (außer Englisch);
- ggf. einschließlich von Studienaufenthalten im Ausland,
- zur Anwendung moderner Informations- und Kommunikationsmedien,
- zum Erwerb allgemeiner Fähigkeiten bei Präsentation, Rhetorik, wissenschaftlichem Schreiben,
- zum Erwerb von Grundkenntnissen im Bereich Wirtschaftswissenschaft, (insbesondere
- Management und Organisation),

- zum Erwerb von Grundkenntnissen im Bereich der Geschlechterstudien.

Die übrigen 8 Cr sind für Berufspraktika im Umfang von mindestens acht Wochen vorzuhalten.

Das Gesetz sieht keine außer den oben genannten Rahmenvorgaben für Bachelor und Master vor. Insofern bleibt abzuwarten, ob und falls ja für welche Variante sich der Gesetzgeber entscheidet. Gleichwohl werden gegenwärtig innerhalb der Fraktionen von SPD und PDS sowie in den Universitäten unterschiedliche Modellvarianten diskutiert. Mit der Vorgabe, Eindrittel aller Credits für die Berufswissenschaft, die Fachdidaktik und Praktika vorzusehen, ist das Modell I der FU Berlin für die Lehrerbildung ungeeignet. Denn zu berücksichtigen ist auf der einen Seite der unbedingte Erwerb pädagogischer Qualifizierung im Bachelor, die für eine Schulassistenz oder ein pädagogisches Berufsfeld außerhalb der Schule unverzichtbar sind. Auf der anderen Seite müssen aber auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile bereits im Bachelor einen breiten Raum einnehmen, da eine Schulassistenz selbstredend auch Fachwissen und Fachdidaktik erfordert.

Betrachtet man zunächst die Bachelor-Variante II in der Aufteilung 90Cr/60Cr/30Cr vor dem Hintergrund eines zweijährigen Masters so liegt es nahe, 90 Cr den Fachwissenschaften und 60 Cr der Berufswissenschaft zuzurechnen. Die übrigen 30 Cr sind fester Bestandteil der allgemeinen Berufsvorbereitung und damit nicht frei verfügbar. Allerdings fallen hierunter auch Praktika, die bisher den Berufswissenschaften oder den Fächern zugeordnet wurden. Die Bachelorarbeit und die studienbegleitenden Prüfungen sind in beiden Varianten eingeschlossen. In der Variante II fällt sofort ins Auge, dass die Fachdidaktik keinen eigenen Platz hätte. Weder ist sie der mit 90 Cr ausgestatteten Fachwissenschaft zuzurechnen, noch darf sie parallel zum Modul Berufswissenschaften ergänzend angeboten werden. Gegen dieses Modell spräche schließlich auch, dass die Berufswissenschaften im Bachelor zwar stark vertreten sind, gleichwohl würde ihr Anteil im Master gegen Null tendieren, würde man die restlichen 32 Cr der Fachdidaktik insgesamt zuweisen.

Aus diesem Dilemma kann Variante III mit der Aufteilung 90/30/30/30 herausführen. Danach könnten für das

- erste Fach 90 Cr,
  - für die Fachdidaktik 30 Cr,
- und
- für die Berufswissenschaft 30 Cr

angerechnet werden, zuzüglich der Praktika und ergänzenden Studien in dem allgemeinen berufsvorbereitenden Modul. Die Bachelorarbeit und die studienbegleitenden Prüfungen sind in diesen Berechnungen eingeschlossen. Die Studierenden hätten nach Erwerb des Bachelor eine erste solide Ausbildung, in der sie ein Fach wissenschaftlich vertieft nebst Fachdidaktik und Berufswissenschaft studiert hätten. So wären sie nicht nur für die Schulassistenz, sondern auch für unterschiedliche außerschulische Berufsfelder gut qualifiziert (z. B. Erwachsenenbildung, betriebliche Weiterbildung, öffentliche Verwaltung etc.).

Erst in dem sich anschließenden zweijährigen Master kommt es dann zu Ausbildungsdifferenzierungen zwischen den unterschiedlichen Schulstufen und -arten. Die hier zur Verfügung stehenden 120 Cr könnten nach dem Schema:

- 60 Cr für das Zweitfach
- oder für die Grundschulpädagogik
- oder für die Sonderschulpädagogik
- oder für ein Fach der Berufsschule,
- 20 Cr zur Vertiefung des ersten Faches,
- 15 Cr für die Fachdidaktik,
- 25 Cr für die Berufswissenschaft mit schulstufenspezifischem Bezug
- aufgeteilt werden, inklusive der Masterarbeit und studienbegleitender Prüfungen.

Nach Abschluss des Master of Art wären dann im konsekutiven Studium insgesamt 300 Cr im Umfang von:

- 110 Cr für das erste Fach,
  - 60 Cr für das zweite Fach,
  - 45 Cr für die Fachdidaktik,
  - 55 Cr für die Berufswissenschaft
- und
- 30 Cr für das allgemeine berufsvorbereitende Modul

studiert worden. Wer nach Erwerb des Master of Art, der dem 1. Staatsexamen gleichgestellt wird, in den Schuldienst möchte, muss, in Abhängigkeit von den berufspraktischen Vorerfahrungen, dann einen 12 oder 24 Monate umfassenden Vorbereitungsdienst absolvieren. Das erfolgreiche Bestehen der abschließenden Prüfung entspricht dem 2. Staatsexamen. Wie bisher, bleibt die Verantwortung für die 2. Ausbildungsphase in den Händen der Schulverwaltung. Allerdings wird auch hier unweigerlich eine engere Verzahnung mit der 1. Ausbildungsphase notwendig. Unabhängig davon, welche Variante zum Einsatz kommt, würden in jedem Fall die Berufshierarchien weiter abgeflacht und das integrierte universitäre Studium erhalten bleiben. Ein Gewinn steckt schließlich in der quantitativen Aufwertung der Ausbildungsanteile von Fachdidaktik und Berufswissenschaft, ohne dabei den Status der fachlichen Anteile zu verändern, der die wissenschaftliche Lehrerbildung im Wesentlichen garantiert. Gleichwohl sind fachliche Kompetenzen per se noch keine Berufskompetenzen.

### *3.2 Module und ECTS in der Lehrerbildung*

Die hier zunächst skizzierten Varianten der neuen Lehrerbildung bilden den äußeren Rahmen für ein Modulsystem, mit dessen Hilfe die Ausbildungsinhalte neu strukturiert und organisiert werden. Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen. Das modularisierte Studiensystem, das die studienbegleitende Überprüfung von Teilqualifikationen vorsieht, verbindet sich in idealer Weise mit dem ECTS. Das ECTS dient als ein System zur Erfassung der realen Arbeitsbelastung eines Studierenden. ECTS basiert auf einem einfachen Prinzip: Dem von einem Vollzeitstudierenden innerhalb eines Jahres zu erbringenden Arbeitsaufwand werden 60 Cr zugewiesen. Für den Arbeitsaufwand in einem Semester werden 30 Cr vergeben, wobei 1

Cr 30 Zeitstunden entspricht. Diese müssen auf die Module in Abhängigkeit von deren inhaltlicher Ausgestaltung verteilt werden. Credits werden dabei nur für regelmäßige Teilnahme in Verbindung mit nachgewiesenen Seminarleistungen vergeben. Die Leistung kann z. B. als Referat, in Form einer kleinen Hausarbeit, als mündliche Präsentation, etc. erbracht werden. Unabhängig davon müssen Module durch Prüfungen abgeschlossen werden, die im Fall der Lehramtsausbildung die Staatsprüfungen ersetzen. Diese können in Form von Teilprüfungen oder als Gesamtprüfungen organisiert sein. Das Ergebnis wird auf der Basis eines Umrechnungsschlüssels als Credit Points oder Leistungspunkte ausgewiesen und erlaubt die Einordnung in das ECTS Notensystem:

Tabelle 7: ECTS – Transformationstabelle

ECTS-Note	Noten nach dem deutschen Notensystem	Definition
A	1,0 bis 1,5	Hervorragend (excellent)
B	1,6 bis 2,0	Sehr gut (very good)
C	2,1 bis 3,0	Gut (good)
D	3,1 bis 3,5	Befriedigend (satisfactory)
E	3,6 bis 4,0	Ausreichend (sufficient)
F	4,1 bis 5,0	Nicht bestanden (fail)

Das ECTS findet demnach nicht nur als reines Transfersystem, sondern auch als akkumulatives Leistungspunktesystem Verwendung. Denn die in den Modulen erworbenen Credits bilden die Gewichtungsgrößen, nach denen die erzielten Einzelergebnisse in die Gesamtbewertung einfließen.

Aus dem Modularisierungsansatz in Verbindung mit dem ECTS lässt sich ein »abgeschichtetes« Prüfungssystem entwickeln. Der Bachelor für Lehrerinnen und Lehrer sieht eine Zweiteilung in studienbegleitende Prüfungen und Abschlussprüfung vor, womit er sich in die gängigen Verfahren von modularisierten Studiengängen einreicht. Konkret besteht die Bachelor-Prüfung aus den Modulprüfungen, die studienbegleitend abgelegt werden und der Bachelor-Arbeit. Auf der Basis der Bachelor-Prüfungen wird schließlich eine Gesamtnote gebildet, in welche die Noten aller studienbegleitenden Modulprüfungen und der Bachelor-Arbeit gewichtet einfließen. Bei einem auf diesem Weg geöffneten Studienprogramm ist es selbstverständlich, dass dem Zeugnis ein Übersichtspapier (Diploma Supplement) beigegeben werden muss, aus dem die konkreten Studienleistungen ersichtlich werden. Das gleiche Prüfungsschema findet im Master seine Fortsetzung. Allerdings wird erst der Abschluss Master of Art dem 1. Staatsexamen gleichgesetzt. Der Bachelor of Art ist somit zwar ein erster berufsqualifizierender Abschluss, jedoch qualifiziert er nicht zum Volllehrer.

#### **4. Die aktuellen universitären Bedingungen für eine Lehrerbildungsreform**

Die Operationalisierung der Lehrerbildungsreform in Berlin trifft in ihrer Implementationsphase auf universitäre Gefüge, die aufgrund der drastischen Kürzungen der Globalhaushalte der Universitäten die dringend benötigten zusätzlichen Ressourcen kaum bereitstellen können. Argumente, wonach die vor-

handenen personellen, räumlichen und finanziellen Gegebenheiten den gegenwärtigen Bedarf abdecken und somit auch für den zukünftigen hinreichend genug verkennen, dass modularisierte und konsekutiv angelegte Studiengänge mit einem studienbegleitenden Prüfungssystem Arbeitszeitverdichtungen bewirken. Für die Studierenden bedeutet dies, sie werden mit einer 40 Stundenwochen konfrontiert, was für parallel Berufstätige innerhalb der Regelstudienzeit kaum zu organisieren ist. Für den universitären Lehrkörper wird die Begrenzung der Seminarteilnehmer auf 30 Personen aufgrund von prüfungsrechtlichen und qualitätsrelevanten Bedingungen dazu führen, dass die Zahl der Lehrveranstaltungen sich deutlich erhöhen wird bei parallel drastisch ansteigender Prüfungsdichte. Schon jetzt aber bewegen sich die Lehrdeputate an der oberen Grenze und sind viele Prüferinnen und Prüfer mit dem wachsenden Andrang überlastet. Hier ist der Spielraum sehr eng, auch und gerade weil die Pensionswelle rollt, sodass zusätzliches Lehrpersonal von Nöten ist, welches jedoch aufgrund der aktuellen Finanzlage an keiner Berliner Universität eingestellt werden kann. Die Umsetzung der Lehrerbildungsreform steht und fällt aber mit dem verfügbaren und qualitativ gut ausgebildeten Universitätspersonal. Von daher steht zu befürchten, dass die Lehrerbildungsreform ohne flankierende Unterstützungsmaßnahmen in den bestehenden Strukturplänen und Organisationsformen versanden könnte. Ganz aktuell müssen die Berliner Universitäten untereinander über ein Einsparungsvolumen von 75 Millionen Euro bis 2009 verhandeln. Die Summe muss zwischen der Humboldt, der Freien und der Technischen Universität Berlin aufgeteilt werden. Dass hierbei nicht nur Verwaltungs-, sondern ebenso Wissenschaftspersonal eingespart werden soll, zeichnet sich beispielhaft schon jetzt für die Freie Universität ab. Mit dem Beschluss des Präsidiums, 92 Professorenstellen abzubauen (hiervon vier in der Erziehungswissenschaft), reagiert die Universität auf politische Vorgaben, die gleichwohl erst den Anfang eines langen Prozesses einleiten, an dessen Ende die Kapazitäten der Berliner Universitäten vermutlich um ein Drittel geschrumpft sein werden (Kühne 2003).

Für die Lehrerbildung in Berlin steht somit die Frage im Raum, ob die Universitäten angesichts der oben beschriebenen desolaten Situation die Reform überhaupt umsetzen können oder ob der Erfolg nur durch eine organisationsstrukturelle Neuaufstellung zu erzielen ist. Auch wenn Letzteres angesichts der finanziellen Notlage nur schwer durchzusetzen sein wird, so liegen in einer organisationsstrukturellen Neuaufstellung die größten Erfolgchancen, schlussfolgert die Terhart-Kommission (Terhart 2000). Diese Einsicht untermauernd spricht auch Oelkers von den Organisationsschwächen der Lehrerbildung, die jedoch nicht durch Bestätigung der Organisation behoben werden können (Oelkers 2000). Maßgeblich der fehlende eigene Ort der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten und die damit einhergehende von unterschiedlichen Seiten vielbeklagte stiefmütterliche Behandlung sind Ausgangspunkte für Überlegungen zu einer Organisationsreform. Diese ist auch deshalb nötig, da die Ausbildung von Identität bei den Studierenden ebenso selten vorzufinden ist wie die Überzeugung bei den Lehrenden, einen gemeinsamen Auftrag zu erfüllen.

Ein eigener Ort für die Lehrerbildung in Berlin hätte den Vorteil, die Koordination und Entwicklung der notwendigen Forschung und Lehre in einer horizontalen Vernetzung zentral zu steuern. Dieser Ort kann im Grundsatz zwei

mögliche Aufgabenbereiche haben und muss dazu über eine entsprechende Struktur und Ausstattung verfügen. Für den Bereich Lehre und Studium wäre diese *Steuereinheit* für die Koordination und Beratung zuständig. Ihr obliegt die Koordination von schulpraktischen Übungen, der Studienberatung, der Laufbahnberatung, der Inhalte der Lehre und ihre fächerverbindende Vernetzung, die Koordination der Erstellung, Evaluation und Weiterentwicklung der Kerncurricula sowie die Evaluation des Bedarfs. Sie würde die Belange der Lehrerbildung in zentralen Gremien der Universitäten und der zuständigen Senatsverwaltungen vertreten. Die Steuereinheit wäre darüber hinaus eine wissenschaftliche Einheit. Damit würde sie auch zu einem Instrument, um der häufig schwierigen Forschungs- und Nachwuchslage in der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik zu begegnen. Sie würde die bereits existierenden Forschungsaktivitäten im Bereich der Erziehungswissenschaft und allgemeiner sowie fachdidaktischer Unterrichtsforschung bündeln, eine unterstützende Infrastruktur für schulbezogene Forschung entwickeln und existierende Ansätze durch entsprechende Beratung fördern. Zur Stärkung der Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den beteiligten Akteuren muss die Steuereinheit eine weisungsbefugte, mitzeichnungsberechtigte und unabhängige wissenschaftliche Einrichtung des Landes und der Universitäten sein.

## 5. Fazit

Für die Reform der Lehrerbildung in Berlin finden sich derzeit keine günstigen Strukturen. Dies betrifft zum einen die finanziellen und materiellen Ressourcen und zum anderen die Akzeptanz der Ausbildung selbst innerhalb der Universitäten. Auch wird Lehrerbildung nicht in ihrer Gesamtheit gedacht, was sich in einer fehlenden Ausbildungsleitung, einer unzureichenden Effektivitätskontrolle, an Profillosigkeit und fehlender Identität bemerkbar macht. Doch allen Widrigkeiten zum Trotz sollte das noch offen stehende Zeitfenster für eine grundsätzliche Reform der Lehrerbildung genutzt werden.

Die Stärken einer konsekutiven und modularisierten Lehrerbildung wurden aufgezeigt. Anders als etwa vom Expertenrat in Nordrhein-Westfalen vorgeschlagen, ist dies ein Modell, das bereits im Bachelor-Studiengang neben den Fächern schulrelevante Kompetenzen (Berufswissenschaft, Fachdidaktik, Praktika) vermittelt, die für das Berufsfeld Schule aber auch für andere Berufsfelder qualifizieren. Die von Kritikern einer gestuften Lehrerbildung häufig vorgebrachte Befürchtung, die Aufteilung in ein rein fachwissenschaftliches Bachelor-Studium und ein stark berufswissenschaftliches Master-Studium führe zu einer Desintegration von Theorie und Praxis, wird in diesem Modell entkräftet. Auch können Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiengangs gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt ein – wie es der Expertenrat nennt – „postgraduales“ Master-Studium aufnehmen. Ob dies jedoch von den Universitäten als gebührenpflichtiges Weiterbildungsstudium eingerichtet wird bleibt abzuwarten.

Allerdings werden erst auf der Master-Ebene alle Berechtigungen eines Volllehrers erworben. Natürlich ist damit ein bildungs- und besoldungsrechtlicher Streitpunkt angesprochen, da bislang je nach Dauer und Intensität des Studiums zwischen gehobenem und höherem Dienst differenziert wird. Insbesondere die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule und der

Sekundarstufe I womöglich eine höhere Eingangsbesoldung zustehen könnte, wird zu kontroversen Diskussionen führen. Allerdings ist der umgekehrte Weg einer Abstufung von Besoldungsstufe A 13 nach A 12 angesichts der angespannten Haushaltslage wahrscheinlicher. Lässt man Status- und Besoldungsfragen außen vor, so ist aufgrund der Arbeitsanforderungen, der notwendigen Qualifikationen und der Bedeutung der einzelnen Schulstufen bzw. -formen innerhalb des Schulsystems keine Begründung dafür ins Feld zu führen, weshalb Grundschularbeit weniger (wissenschaftliche) Qualifikation braucht als Unterricht in der Sekundarstufe II und damit auch eine abweichende Besoldung. Denn die Ergebnisse der unterschiedlichsten Studien (z. B. PISA, LAU 5, IGLU etc.) haben einmal mehr deutlich werden lassen, dass primär in den Grundschulen die Basis für Lernstrategien und spätere Leistungsmotivation gelegt wird. Allerdings zielt die Aufwertung der schulstufenbezogenen fachlichen, pädagogischen und didaktischen Qualitäten von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur auf den Grundschulbereich, sondern sie ist die Grundlage für alle Reformen in der Schule. Dreh- und Angelpunkt zwischen gesellschaftlichem Auftrag und formalisierter Bildung und Erziehung sind Lehrerinnen und Lehrer. Insofern wäre es hilfreich, wenn die Lehrerbildung auch als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe Unterstützung finden würde.

Schließlich unterscheidet sich die Lehrerbildung im Grundsatz von anderen universitären Studiengängen schon deswegen, da hier sehr unterschiedliche Fächer und Disziplinen ineinander fließen. Kein anderes Studium erfordert von den Studierenden eine derart aufwendige Koordinationsarbeit, mit entsprechend hohen Reibungsverlusten. Deswegen, aber auch um die inhaltliche Zusammenarbeit, die bessere Koordination zwischen den beteiligten Fächern und zwischen den Universitäts- sowie Senatsverwaltungen sicher zu stellen, ist eine unabhängige Steuereinheit als Lehrerbildungszentrum für die Berliner Lehrerbildung zentral, wenn die Modernisierung der Ausbildung und des Verwaltungshandelns Erfolge zeigen soll. Schließlich wird mit der Dezentralisierung von landeshoheitlichen Aufgaben die Frage virulent, wie die Sicherung von qualitativen Ausbildungsstandards sicher zu stellen ist, wenn das Vertrauen zwischen abnehmender und ausbildender Institution erst wachsen muss. Von daher muss aus den vorgenannten Gründen das Land Berlin nach meinem Dafürhalten an der Einrichtung einer zentralen Steuereinheit ein besonders großes Interesse haben, da das Land mit der Reform zugleich die Entstaatlichung der Lehrerbildung einleitet. Ob die Reform der Berliner Lehrerbildung Wirkung zeigt, hängt neben den strukturellen Fragen auch von der Ausstattung ab. Der mit der Reform zu vergebende Auftrag kann nicht erfüllt werden, wenn zukunftsweisende Lösungen an finanzieller und personeller Unterausstattung scheitern.

## Literatur

- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hg.): „PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich“. Leske & Budrich 2001.
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Walther, Gerd / Valtin, Renate (Hg.): „Erste Ergebnisse aus IGLU“. Waxmann Verlag 2003.
- „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen.“ Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen.“ [www.wk.niedersachsen.de/Materialien/AG-Lehrer.pdf](http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/AG-Lehrer.pdf).2001.

- Kühne, Anja: „... denn wir sind die Besten!“ Tagesspiegel Berlin, Berlin 25.11.2003.
- Kultusministerkonferenz (KMK): „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Beschluss der KMK vom 10.10.2003, <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>.
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen: „Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung.“ Beltz Verlag Weinheim 2001.
- Lehmann, Rainer / Peek, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger: „Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten“. <http://www.hamburger-bildungs-server.de/lau/lau5/welcome.htm>.
- Lenzen, Dieter / Mattenklott, Gundel / Sahm, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar: „Lehrerbildung an Universitäten – Ein Modell zu ihrer Reform“. Unveröffentlichter Entwurf Berlin 2001.
- Oelkers, Jürgen: „Schule – Bildung – Lehrerbildung: Einige Prognosen“. Vortrag im Zentrum für Lehrerbildung der Ruhr Universität Bochum am 16.10.2000 <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zla/Oelkers.html>.
- Oser, Fritz: „Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung.“ In: Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hg.): „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards“. Verlag Rüegger, Zürich 2001.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: „Bärenstark. Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin.“ [http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen\\_fuer\\_lehrer/baerenstark/baerenstark\\_bericht\\_2003.pdf](http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/baerenstark/baerenstark_bericht_2003.pdf)
- Terhart, Ewald: „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.“ Beltz Verlag, Weinheim 2000.
- SPD/PDS Fraktion: „Zwölftes Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes (12.LbiGÄandG)“. Unveröffentlichter Entwurf des Antrags der Fraktionen von SPD und PDS im Berliner Abgeordnetenhaus. Berlin, September 2003.

*Andreas Schulz*, Dr., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie; Fachkoordinator für die Studienreform der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung.

Anschrift: Habelschwerdter Allee 445, 14195 Berlin

Tel.: 030-83856193

Fax: 030-83851212

Email: [schulan@zedat.fu-berlin.de](mailto:schulan@zedat.fu-berlin.de)