

MARTIN WINTER

Die Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen. Entwicklungen und Ergebnisse

Eine neue Unübersichtlichkeit kennzeichnet die aktuelle Lage der universitären Lehrerbildung in Deutschland. Noch bis vor einigen Jahren gliederten sich die Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern weitgehend – trotz Bildungsföderalismus und den daraus resultierenden verschiedenartigen Schulformen. Das Studium der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (in der Regel zumindest bestehend aus Pädagogik, Didaktik und Psychologie) war universitär^(Fn. 1); es mussten wissenschaftliche Hausarbeiten als Abschlussarbeiten geschrieben werden; die Prüfungen wurden – von staatlichen Stellen veranstaltet – am Ende des Studiums abgelegt; schließlich folgte nach dem erfolgreich absolvierten ersten Staatsexamen das zwei Jahre dauernde Referendariat, das mit einem zweiten Staatsexamen abgeschlossen wurde. Obgleich die Studienstrukturen der Lehrerbildung festgefahren waren, wurde jahrzehntelang intensiv über eine Reform des Lehramtsstudiums diskutiert. Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wird auf den Streit um die Studienreform in der Lehrerbildung, insbesondere seine Zuspitzung im Rahmen der Bologna-Studienstrukturreform eingegangen. Dann werden im zweiten Abschnitt die verschiedenen Ergebnisse der Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern zusammengefasst. Weil sich hier nach wie vor einiges ändert und noch ändern wird, kann nur von vorläufigen Ergebnissen gesprochen werden. Im dritten Abschnitt wird auf die Versuche der Kultusministerkonferenz eingegangen, eben diese föderale Heterogenität in der Lehrerbildung durch Anerkennungsregeln und Standardisierungen in den Griff zu bekommen^(Fn. 2).

1. Der Streit um die Studienreform in der Lehrerbildung

Im Wesentlichen konzentrierte (und konzentriert) sich der Streit um die Studienreform in der Lehrerbildung erstens auf eine **Verschmäuerung der Studienbereiche**^(Fn. 3). Die vier „Säulen“ des Studiums (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika) sollten zum Zwecke einer ganzheitlichen Ausrichtung des Studiums auf das Berufsziel des Lehrers verknüpft werden. Kritisiert wird an den bestehenden Studien-

1. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg und seinen Pädagogischen Hochschulen.
2. Dieser dritte Abschnitt basiert auf einem Kapitel aus einem längeren Arbeitsbericht mit dem Titel „PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung?“, das für diesen Beitrag aktualisiert wurde (Winter, 2007, S. 16-23).
3. Eine gut strukturierte Zusammenschau der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland ab 1945 findet sich in dem Buch „Stimmen zur Lehrerbildung“ von Gottfried Merzyn, 2002.

2012

mit Literaturverzeichnis. ▽

curricula, dass die Inhalte vornehmlich den Interessen der Hochschullehrenden und nicht den Berufserfordernissen entsprächen (vgl. Döbrich u. a., 2003, S. 24). Die Erfüllung dieser Forderung liefe letztlich auf lehrberufsspezifische Veranstaltungen bzw. Module auch in den Fachwissenschaften hinaus. Das zweite zentrale Anliegen zielt auf eine **stärkere Gewichtung der pädagogischen, didaktischen und praktischen Bereiche**, deren Anteile am Studium im Verhältnis zu den Fachwissenschaften vergrößert werden sollten^(Fn.1).

Dieser Streit war (und ist) immer auch ein **inneruniversitärer Interessenkonflikt** zwischen den „Fachwissenschaftlern“, womit in diesem Kontext die Vertreter der zu den Unterrichtsfächern gehörenden Fachwissenschaften gemeint sind^(Fn.2), und den Bildungswissenschaftlern, die die pädagogisch-didaktischen Fächer vertreten. Von einer gelungenen Partnerschaft von Universitäten und Lehrerbildung kann daher kaum die Rede sein (vgl. Terhart, 2005). Dabei geht es nicht nur um die divergierenden Auffassungen, was denn die richtige Lehrerbildung auszeichne. Plädieren die einen für eine fundierte fachwissenschaftliche Wissens- und Methodenbasis in der Lehrerbildung, ohne die ein sachgemäßer Unterricht nicht stattfinden könne, so legen die anderen primär Wert auf das Berufsbild des Lehrers als Pädagogen; die Lehrer sind hier vor allem die „Fachleute für das Lernen“^(Fn.3). Bei dem Streit geht es um das universitäre bzw. professionelle Selbstverständnis der Beteiligten. Hier stoßen die Ansprüche der Schulpraxis und die Eigenlogik der Universität und ihrer Disziplinen aufeinander. Heinz-Elmar Tenorth (2004, S. 56) bezeichnet diesen „Konflikt von Disziplin und Profession“ als ein Strukturproblem „im universitären Bildungsgang“. Es geht neben dieser Grundsatzfrage auch um Aspekte der Kapazitäten und Ressourcenverteilung auf die verschiedenen Studienbereiche.

Im Grunde kann man die Diskutanten in **zwei Lager** unterteilen. In das eine gehören eben jene Pädagogen, die auf eine Professionalisierung des Lehrberufs in der Ausbildung drängen. Die Stärkung der Didaktik-, Pädagogik- und Schulpraxis-Anteile und ihre Verschränkung mit den Fachwissenschaften werden von ihnen als der richtige Weg zum professionellen Lehrberuf angesehen. Dieses Lager der „**Professionalisierungsbefürworter**“ ist

1. Stärker verschränkt werden sollten außerdem die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung: Studium, Vorbereitungsdienst und Weiterbildung. Dieser Beitrag konzentriert sich allerdings nur auf die 1. Phase, das Lehramtsstudium.
2. Bildungswissenschaftler sind natürlich auch Fachwissenschaftler. Terminologisch exakter müsste also zwischen Bildungswissenschaftlern und Nicht-Bildungswissenschaftlern unterschieden werden. Auf die weiblichen Sprachformen wird in diesem Text aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet.
3. So auch der Titel der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion vom 5. 10. 2000 (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, 25. 8. 2011). „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“, heißt es auch auf Seite 3 im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 25. 8. 2011).

selbst meist hauptamtlich mit und in der Lehrerbildung beschäftigt und dies drückt sich natürlich auch in ihren Publikationen und Veranstaltungen aus – im Gegensatz zu den „**Fachwissenschaftlern**“^(Fn.1). Diese Gruppe ist insgesamt größer; ihre Angehörigen beziehen allerdings weniger engagiert Stellung in Fragen der Lehrerbildung – wohl auch, weil sie lange Zeit auf den für sie zufriedenstellenden Status quo und seine Dauerhaftigkeit vertrauen durften. Dies konnten sie allein schon aus dem Grund, dass angesichts (zum Teil zunehmender) Unterfinanzierung der Universitäten das kapazitätsmäßige Gefüge und damit die Aufteilung der Ressourcen zwischen den Fächern nicht ins Rutschen kommen durften.

Das Lager der „Fachwissenschaftler“ an den Universitäten ist in seinen Einschätzungen insgesamt heterogener als das Lager der „Professionalisierungsbefürworter“. Einige der „Fachwissenschaftler“ sind an der Lehrerbildung gar nicht interessiert, obwohl sie aufgrund ihrer Disziplinzugehörigkeit dort aktiv sind und fachwissenschaftliche Veranstaltungen auch für Lehramtsstudierende anbieten. Manche Fächer an den Universitäten wären ohne Lehramtsstudierende gar unterausgelastet, dennoch rangiert die Lehrerbildung bei einigen Fachwissenschaftlern lediglich als Nebengeschäft. Bei weiteren Angehörigen dieses Lagers mögen nicht nur Indifferenz, sondern gar eine regelrechte Abneigung gegenüber dem Lehramtsstudium und seinen vermeintlich typischen Studierenden bestehen. Wiederum andere Fachwissenschaftler zeichnen sich durch eine gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber der Lehrerbildung aus, verstehen aber den (werdenden) Lehrer mehr als Vertreter seines (Unterrichts-)Fachs und weniger als Pädagogen. In diesem Sinne befürchten sie Qualitätseinbußen des Studiums, hervorgerufen durch die Pädagogisierung auf Kosten der Fachwissenschaften.

Dieses divergente berufliche Selbstverständnis findet sich ebenfalls bei den **Lehrern** (v. a. im Sekundarbereich) wieder: Die einen begreifen sich selbst vorrangig als Pädagogen, die anderen als Angehörige oder gar Wissenschaftler ihres Fachs (also als Chemiker, Historiker etc.). Letztere stehen damit in der Traditionsnachfolge des alten Gymnasialprofessors, der im Gegensatz und in Abgrenzung zum alten Volksschullehrer eine akademische Ausbildung genossen hatte (vgl. Herrmann, 2001, S. 29).

Die Teilung in „Professionalisierungsbefürworter“ und „Fachwissenschaftler“ war (und ist) nicht nur an den Universitäten und den Schulen, sondern auch innerhalb der **Kultusministerien** festzustellen. Deren **Schulabteilungen** können eher zu den „Professionalisierungsbefürwortern“ gezählt werden. Qua ihrer Aufgabe und ihren Interessen sind ihnen die Sicherstellung der Schulversorgung und die Qualität der Schulausbildung ein zentrales Anliegen. Diesem Zweck soll die universitäre Lehrerbildung dienen und andere Belange und Interessen der Universitäten haben sich

1. Vgl. Senge (2008), die mit Akteuren, die an der Lehrerbildung mitwirken, Gruppendiskussionen zum Thema Kerncurricula durchgeführt hat und hierbei ebenfalls zwei deutlich getrennte Argumentationsmuster, nämlich die Disziplinorientierung der „Wissenschaftler“ von der Berufsfeldorientierung der „Lehrerbildner“ unterscheidet.

dem unterzuordnen. Die **Wissenschafts- und Hochschulabteilungen** verstehen sich dagegen eher als Lobbyisten der Universitäten, für die sie zuständig sind. Prioritär sind die Hochschulen und ihre Entwicklung in Forschung und Lehre, und sekundär (wenn nicht gar peripher) ist das spezielle Anliegen der Lehrerausbildung. Sind die Zuständigkeiten für Schule und Hochschule auf zwei Ministerien verteilt, dann verläuft diese Konfliktlinie zwischen den Ministerien einer Regierung, dem **Schulministerium** auf der einen und dem **Wissenschaftsministerium** auf der anderen Seite.

Vertreter der beiden Lager sind also an den Universitäten, den Schulen und den Ministerien zu finden. Die Konfliktlinie verläuft quer durch die drei Institutionen und ihre Organisationen, sekundiert von den Interessenvertretern in Fachverbänden, Gewerkschaften und sonstigen Zusammenschlüssen.

Mit dem **Bologna-Prozess** kam Bewegung in die Diskussion. Das Studiensystem und seine Strukturen wurden mehr oder weniger ordentlich durchgeschüttelt. Plötzlich schienen bislang undenkbbare Veränderungen möglich zu werden. Darin bestand die große Chance der von Bologna angestoßenen Studienstrukturreform, und zwar nicht nur auf dem Gebiet des Lehramtsstudiums: Die Hochschulen und ihre Angehörigen konnten im Rahmen der neuen Strukturvorgaben und jenseits der bislang geltenden inhaltlichen Vorgaben der Rahmenprüfungsordnungen ihre Studiengänge relativ frei umoder gar neu gestalten. Im Schlepptau der formalen Umstellung (also in erster Linie der Stufung und Modularisierung der Studiengänge) eröffnete sich die Chance zu **qualitativen, inhaltlichen Reformen**. Die zu berücksichtigenden Strukturen betreffen indes auch die oben genannten strittigen Fragen des Studienablaufs und der Gewichtung der Studienbestandteile.

Dass beide Ziele – die Reform des Lehrerstudiums und die Einführung der gestuften Studienstruktur – durchaus in Konflikt geraten können, ist bei den einzelnen Modellprojekten immer wieder deutlich geworden^(Fn.1). Das mag auch daran liegen, dass die beiden Reformziele von jeweils unterschiedlichen Interessengruppen betrieben werden: Auf der einen Seite wollten hauptamtliche Lehrerbildner, (Fach-)Didaktiker, Schulministerien bzw. Schulabteilungen der Kultusministerien eine Reform der Lehrerausbildung. Auf der anderen Seite strebten Wissenschaftsministerien bzw. Hochschulabteilungen der Kultusministerien, Wissenschaftsverbände und -einrichtungen wie Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Centrum für Hochschulentwicklung vorrangig einen Durchbruch für das Bachelor- und Mas-

1. So berichten Gabriele Bellenberg und Anke Thierack (2004, S. 71), dass es dem Schulministerium in NRW „vornehmlich um die Sicherung der staatlichen Aufsicht bei der Universitären Lehrerbildung und ihren Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung“ ging, während das Wissenschaftsministerium v. a. das Studiensystem auf BA-MA umstellen wollte. „Das Schulministerium möchte seinen traditionell großen Einfluss auf die Inhalte des Lehramtsstudiums nicht aufgeben und macht sein Wohlwollen gegenüber den Modellstandorten von einer Umsetzung lehramtspezifischer BA-Strukturen abhängig. Diese aber widersprechen dem Grundgedanken konsekutiver Studienstrukturen – der Polyvalenz –, wofür sich insbesondere das Ministerium für Wissenschaft und Forschung stark macht, da sich auf diese Weise auch Sparpläne wirksamer umsetzen lassen“.

ter-Studiensystem an. In manchen Fällen war es indes die Umstellung des Lehramtsstudiums auf die gestufte Studienstruktur, die einer Umstrukturierung des gesamten Studienangebots an der jeweiligen Universität Bahn brach.

Mit der Stufung der universitären Ausbildung in ein erstes Studium mit dem Abschluss Bachelor und ein darauf aufbauendes Studium mit dem Abschluss Master konnte bzw. musste also der alte Konflikt zwischen „Professionalisierungsbefürwortern“ und „Fachwissenschaftlern“ neu verhandelt werden. Der **alte Streit im neuen Gewand** spitzte sich nun auf die Frage der **Verteilung der Fächer auf die Stufen Bachelor und Master** zu^(Fn.1). Die Diskussion konzentrierte sich v. a. auf die Studiengänge für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen, insbesondere für den Sekundarbereich und hier vor allem für Real- bzw. Regel- bzw. Mittelschulen und Gymnasien. Zwei Idealtypen, wie die Fächer im gestuften Studienablauf zu belegen waren, kristallisierten sich heraus (vgl. Winter, 2004, S. 41 ff.): Im integrativen Modell werden die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika parallel sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase belegt. Im sequenziellen Modell werden dagegen in der Bachelor-Phase ausschließlich die Fachwissenschaften und in der Master-Phase die lehrberufsspezifischen Fächer wie (Fach-)Didaktiken und Bildungswissenschaften studiert sowie die Schulpraktika absolviert.

Der Kerngedanke des **integrativen Modells** ist es, dass beide Phasen – Bachelor- wie Master-Studium – von den vier Säulen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika durchzogen sind und das Studium von Beginn an auf den Lehrberuf ausgerichtet ist. Damit bleibt die Grundstruktur des „alten“ Lehramtsstudiums mit dem Abschluss Staatsexamen bestehen, denn dieses Studium ist ebenfalls integrativ aufgebaut. Als zentrales Argument für dieses Modell wird genannt, dass ein zeitlich paralleles Angebot der verschiedenen Studienfächer auch eine inhaltliche Verbindung der jeweiligen Veranstaltungen beziehungsweise Module und so einen auf den Lehrberuf zugeschnittenen Kompetenzerwerb der Studierenden ermöglichen könne. Wenn man so will, war der Vorschlag für ein integratives Modell der Versuch der „Professionalisierungsbefürworter“, eine in ihren Augen noch stärkere Trennung der Studienbereiche, wie sie im sequenziellen Modell vorgesehen ist, abzuwehren. Ein anderer Streitpunkt war – wie gehabt – die Frage der Gewichtung der verschiedenen Studienbereiche. Aus der Perspektive seiner Befürworter könnte das integrative Modell als Versuch verstanden werden, die gestufte Struktur einzuführen, ohne die gestufte Struktur wirklich zu wollen. Sie konnte vielmehr als Hebel dienen, die bestehenden Studienstrukturen aufzubrechen und eine lange Zeit nur diskutierte, aber nie realisierte Reform der universitären Lehrerbildung anzugehen.

1. Vgl. Grimm, 2004. Auch in diesem Sammelband melden sich überwiegend „Professionalisierungsbefürworter“ zu Wort.

Im Gegensatz zum integrativen Modell folgt das **sequenzielle Modell** konsequent dem Grundgedanken einer gestuften Studienstruktur, da es klar zwischen dem Bachelor-Abschluss mit fachwissenschaftlicher Ausrichtung und dem didaktisch-bildungswissenschaftlichen Master-Abschluss trennt. Was das integrative Modell zusammenbringen möchte, wird vom sequenziellen Modell absichtlich getrennt. Dort sollen die fachwissenschaftlichen Studien im Bachelor-Studium verschiedene Optionen eröffnen, von denen das weiterführende Master-Studium für den Lehrberuf nur eine ist. Das neue Argument der Fachwissenschaftler lautet also Polyvalenz^(Fn.1). Das Ziel einer inhaltlichen Verknüpfung der Studienbereiche (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Schulpraktika) in Hinblick auf den Lehrberuf ist damit strukturell nicht möglich. Aus diesem Grund werden derartige Studienkonzepte – durchaus ablehnend gemeint – „die desintegrierten Ansätze“ genannt (Schützemeister, 2003, S. 87)^(Fn.2).

Mit der klaren Trennung von Fachwissenschaften und didaktisch-bildungswissenschaftlichen Fächern in den beiden Studienphasen weisen im sequenziellen Modell beide Abschlüsse Bachelor und Master ein für sich stehendes Studienziel auf, das – beim Bachelor-Studium nicht in allen Fächerkombinationen – auf eine Qualifizierung in bestimmten Berufsfeldern ausgerichtet ist. Geht man davon aus, dass Lehrer in der Regel mindestens zwei Unterrichtsfächer unterrichten, dann müsste die Bachelor-Phase generell aus dem Studium zweier Fachwissenschaften bestehen, sodass die Studierenden dann ab dem Master-Studium entweder eine Weichenstellung in Richtung Lehrberuf vornehmen oder das Studium der Fachwissenschaften fortsetzen oder einen anderen nicht-konsekutiven Studiengang wählen können. Der Abschluss am Ende der ersten Stufe hieße dann Bachelor of Arts oder Bachelor of Science, der darauf aufbauende lehrerspezifische Abschluss Master of Education.

Vor der Bologna-Reform mühten sich die „Professionalisierungsbefürworter“ mit ihrem Anliegen, die Lehrerausbildung zu pädagogisieren, mehr oder weniger vergeblich an den vermeintlichen Sachzwängen und Trägheiten und Resistenzen des bestehenden Systems (und seiner Akteure) ab. Die Fachwissenschaftler hatten keine Stimme, sie brauchten auch keine, weil die bestehenden Verhältnisse ihren Interessen entsprachen und weitgehend im Status quo verharrten. Nun, als sich diese Verhältnisse im Zuge der Bologna-Reform ändern mussten, war auch diese Seite gezwungen, aktiv Stellung zu beziehen. Für die Reform des Lehramtsstudiums interessierten sich nun auch Akteure, die nicht hauptamtlich in der Lehrerausbildung involviert waren. Dazu zählten insbesondere all die individuellen und kollektiven Akteure, die den Bologna-Prozess und seine Hauptforderung nach Stufung des Studiums forcieren wollten. Diese sahen im integrativen Modell ein Unterlaufen des gestuften Studienmodells.

1. Zu den verschiedenen verwendeten Aspekten von Polyvalenz siehe Winter, 2004, S. 41 f.

2. Ewald Terhart spricht gar vom „Brutalmodell“ (2004, S. 278).

Argumente für ihr Modell hatten beide Seiten^(Fn.1). Nach einigem Hin und Her einigte sich die Kultusministerkonferenz 2002 bzw. 2005 auf das integrative Modell, wobei als Zugeständnis gegenüber dem sequenziellen Modell eine gewisse fachwissenschaftliche Konzentration in der Bachelor-Phase noch möglich ist; diese Variante wird im Folgenden als „gemäßigt sequenziell“ bezeichnet. Die Entwicklung zu dieser Entscheidung soll im dritten Abschnitt dieses Beitrages genauer untersucht werden. Eine Konsequenz dieser Beschlüsse war, dass die bereits vorhandenen sequenziellen Lehramtsstudiengänge (häufig als Modellversuche deklariert) „entschärft“, das heißt auch didaktisch-pädagogisch-praktische Anteile in die Bachelor-Phase mit aufgenommen werden mussten. Die „Professionalisierungsbefürworter“ hatten sich hier durchgesetzt, aus ihrer Perspektive war die Abwehr einer Entprofessionalisierung in der Lehrerausbildung gelungen. Inwieweit es darüber hinaus zu einer weitergehenden Pädagogisierung und damit in ihrer Sicht Professionalisierung der Lehrerausbildung gekommen ist, wäre empirisch genauer in einem umfassenden Vergleich der Curricula vor und nach der Reform zu untersuchen. In jedem Fall lässt die Geschichte der politischen Rahmensetzung eine solche Entwicklung für die Zukunft vermuten. Im folgenden Abschnitt sollen aber erst einmal die verschiedenen Ergebnisse der Reform vorgestellt und ihre Verbreitung in Deutschland erläutert werden.

2. Drei Realtypen der reformierten universitären Lehrerausbildung

Die gestufte Lehrerausbildung ist an einigen Universitäten entscheidend für die Durchsetzung der Bologna-Reform gewesen. Nicht aber in allen Bundesländern wurde das Lehramtsstudium gestuft. In einem Bundesland (Mecklenburg-Vorpommern) wurde gar ein Versuch (an der Universität Greifswald) zur Einrichtung eines gestuften Modells wieder eingestellt; man kehrte zum alten Staatsexamen zurück, beabsichtigt aber, das Studium zu modularisieren^(Fn.2).

Nachdem der Streit zwischen integrativem und sequenziellem Weg politisch entschieden war, kristallisierte sich nach und nach heraus, dass nicht nur zwei unterschiedliche (gestufte) Konzepte, sondern mittlerweile drei Varianten des reformierten Lehramtsstudiums realisiert worden sind. Das Lehramtsstudium wurde (bzw. wird) in allen Bundesländern reformiert, das heißt modularisiert – nur eben gestuft wurde/wird es nicht überall. Auch wenn die Stufung mit den neuen Abschlüssen das offensichtlichere und auch entsprechend stärker umstrittene Reformergebnis ist (nicht nur in der

1. Für eine ausführliche Gegenüberstellung der Argumente siehe Winter, 2004, S. 41 ff.

2. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Grundzüge der Lehrerausbildung in Mecklenburg-Vorpommern im Kontext der europäischen, bundesweiten und landesspezifischen Herausforderungen, Rostock, 23. 11. 2007 (http://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=190,25.8.2011).

universitären Lehrerausbildung, sondern in der Studienreformdebatte generell, ist es die Modularisierung, die dazu zwingt, das Studienprogramm im Detail umzugestalten. Und eben dieses „Geschäft der Modularisierung“ macht auch den Hauptaufwand im curricularen Gestaltungsprozess aus (vgl. Winter, 2009, S. 5 f.). Auch wenn die alte Abschlussbezeichnung Staatsexamen in Kombination mit der einstufigen Studienstruktur bei einigen Lehramtsstudiengängen bestehen bleibt, wurde bzw. wird die universitäre Lehrerausbildung allerorts auf der Mikroebene umgestaltet und in Kurseinheiten zerlegt bzw. zusammengesetzt. Kurz: Auch das Staatsexamensstudium wurde (und wird) reformiert, auch wenn – bildlich gesprochen – neuer Wein in die alten Schläuche gegossen wird^(Fn.1).

Schließlich hat dieser Reformprozess also zu **drei Realtypen des reformierten Lehramtsstudiums** geführt:

1. das gemäßigt sequenzielle mit den Abschlüssen Bachelor und Master,
2. das integrative, ebenfalls mit den Abschlüssen Bachelor und Master, und
3. das modularisierte Lehramtsstudium mit dem Abschluss Staatsexamen^(Fn.2).

Die Ausgestaltung der drei Realtypen in den Bundesländern bzw. den Universitäten weist eine gewisse Varianz auf; auch bei den modularisierten Lehramtsstudiengängen gibt es Unterschiede: in der Regelstudienzeit, hinsichtlich der Gestaltung des Staatsexamens, in der Gewichtung der Bereiche und schließlich im Studienablauf.

Von einer bundesweit einheitlichen Regelung ist man entfernter denn je – wenn sie denn überhaupt realistisch ist und auch politisch angestrebt wird. Ist beim Studium für das Grundschullehramt zu entscheiden, ob ein Bachelor-Abschluss ausreicht oder ein „kleiner“ (einjähriger) Master-Abschluss darauf gesattelt werden muss, so ist für die Ausbildung zum Lehramt für die Sekundarstufe I zu entscheiden, ob der Master-Studiengang ein oder zwei Jahre dauern sollte. Die Bundesländer schlugen hier verschiedene Wege der Reform der Lehramtsstudiengänge ein; die Lage der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik ist infolgedessen nicht leicht zu überblicken^(Fn.3).

1. Ob der „Wein“ tatsächlich so neu ist, müssten erst Studien zum curricularen Vergleich vor und nach der Reform belegen. Zumindest wurden die Form geändert und andere neue Strukturvorgaben beachtet.
2. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen sprechen meiner Ansicht nach die besseren Argumente für das modularisierte Lehramtsstudium mit Abschluss Staatsexamen, allerdings gibt es auch hier gravierende Nachteile. Dazu und was bei der Gestaltung dieser Studienstruktur beachtet werden sollte, siehe Winter, 2007.
3. Ein hilfreicher und aktueller Wegweiser durch diese „neue Unübersichtlichkeit“ der Lehrerausbildung ist eine Veröffentlichung des Lehrerbildungszentrums der Ludwig-Maximilians-Universität München. Diese Tabellensammlung trägt den Titel „Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Stand April 2009“ (<http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5101/Reform-der-Lehrerbildung-BRD-Stand-April-2009.pdf>, 25. 8. 2011). Auf der Tagung von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ im Januar 2006 wurden etliche Universitätsmodelle in einer Posterausstellung präsentiert (www.hrk.de/bologna/de/home/2603_2642.php, 25. 8. 2011).

Das gestufte System (in seiner integrativen sowie gemäßigt sequenziellen Form) kommt in mehr Bundesländern zum Einsatz als das modularisierte Staatsexamen. Mit Ausnahme von Bayern^(Fn.1), Hessen^(Fn.2), Saarland und Sachsen-Anhalt stellen alle Bundesländer auf die gestufte Lehrerausbildung im Sekundarbereich um. Baden-Württemberg wird vorerst bei den Studiengängen Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen und an Sonderschulen beim alten System bleiben (das sind die Studiengänge, die an den Pädagogischen Hochschulen angeboten werden); gestuft wird das Studium für Lehramt an Berufsschulen und an Gymnasien. Thüringen bietet beide Varianten an, das gestufte und das ungestufte Studium: Die Universität Erfurt war eine der ersten in der Republik, die auf gestufte Lehrerstudiengänge umgestellt hat (allerdings wird dort nicht für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet); die Universität Jena hingegen bleibt beim Staatsexamen und modularisiert dieses Studium^(Fn.3). Das Saarland kooperiert im Bereich Primarstufe mit Rheinland-Pfalz; dort ist das Studium auf Bachelor und Master umgestellt worden. In Sachsen-Anhalt, das beim Staatsexamen für den Lehrberuf in allgemein bildenden Schulen bleibt, wird ein gestufter Modellstudiengang für berufsbildende Schulen an der Universität Magdeburg angeboten (vgl. Winter, 2007, S. 31 ff.).

Modularisiert wird allerorten; kein Land verschließt sich der Einführung der Modulstrukturen und dem damit verbundenen studien- und modulbegleitenden Prüfungssystem. Das heißt aber nicht, dass in den Staatsexamensstudiengängen auf die staatlichen Abschlussprüfungen verzichtet wird.

Die Universität Jena wie die Universität des Saarlandes bieten ein modularisiertes Studium für das Lehramt am Gymnasium an, das nicht wie bislang nur neun, sondern zehn Semester dauert. Bayern wie Sachsen-Anhalt bleiben bei der Semesteranzahl der alten Lehramtsstudiengänge. In Bayern sind die Abschlussprüfungen inklusive Vorbereitung darin nicht enthalten, ein Studium dauert also de facto auch länger als neun Semester. In allen Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt wird also die Studienzeit, ob im Bachelor- und Master-Format oder als Lehramtsstudium mit Staatsexamen, verlängert.

Eine **neue Unübersichtlichkeit der Studienstrukturen in der Lehrerausbildung** ist das Ergebnis, über dessen mögliche Konsequenzen bislang nur spekuliert werden kann. Die Heterogenisierung der Ausbildungsgänge oder positiv formuliert: die Profilierung oder der Konzeptwettbewerb auf Lan-

1. Siehe das Bayerische Lehrerbildungsgesetz vom 12. Dezember 1995, zuletzt geändert am 23. Juli 2010 (http://byjuris.de/by/LehrBiG_BY_1995_rahmen.htm, 25. 8. 2011) und die Lehramtsprüfungsordnung I vom 13. März 2008 (http://byjuris.de/by/LehrPrO_BY_2008_P34.htm, 25. 8. 2011).
2. Siehe das Hessische Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004 und die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 16. März 2005 (www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/HLbG.pdf, 25. 8. 2011).
3. www.uni-jena.de/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung.html, 25. 8. 2011, und www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jena_U_Platkat.pdf, 25. 8. 2011.

des- beziehungsweise Hochschulebene wird die Praxis der Anerkennung der Absolventen verkomplizieren. Die Entstandardisierung wird nur dann die Mobilität nicht zu sehr einschränken, wenn die Landesschulbehörden beziehungsweise Schulen eine großzügige Anerkennungspraxis pflegen. Dies wird zum einen von den formalen Landesvorgaben, zum anderen aber auch vom jeweiligen Bedarf an Lehrkräften abhängen. Eine großzügige Anerkennungspraxis bedeutet aber auch, dass Absolventen „über einen Kamm geschoren werden“, die unterschiedlich lange und intensiv studiert haben. Längere Ausbildungszeiten kosten die Betroffenen wie die Länder mehr Geld (individuelle Lebenshaltung, Studiengebühren beziehungsweise Studienplatzkosten). Die Universitätsstandorte, die über relativ kurze Ausbildungs- beziehungsweise Regelstudienzeiten verfügen, und deren Absolventen würden damit einen gewissen Wettbewerbsvorteil genießen. Diejenigen mit längeren Ausbildungszeiten könnten wiederum diese Schieflage als Ungerechtigkeit beklagen.

Neben dieser Heterogenisierung der Ausbildungsgänge und der daraus resultierenden neuen föderalen beziehungsweise universitätsspezifischen Unübersichtlichkeit ist die zweite große Unbekannte die Frage der Einordnung der Abschlüsse für Grund-, Haupt- und Realschullehrer im gestuften System. Soll – wie beispielsweise aktuell in Nordrhein-Westfalen eingeführt^(Fn. 1) – die Lehrerausbildung für alle Schularten denselben formalen Abschluss tragen und gleich lange dauern oder bleibt es bei einer zeitlichen und damit auch hierarchischen Stufung, und wie sieht diese gegebenenfalls aus?

Wurde im ersten Abschnitt der Streit um die Reform des Lehramtsstudiums rekapituliert und im zweiten Abschnitt das (wie immer vorläufige) Ergebnis dieses Reformprozesses zusammengefasst, so soll im dritten Abschnitt die Politik der Länder im gemeinsamen Gremium der Kultusministerkonferenz der Länder und des Bundes, der KMK, nachvollzogen werden. Hier geht es im weitesten Sinne um Fragen der Standardisierung der Lehrerausbildung und wechselseitigen Anerkennung der Abschlüsse.

3. Zur politischen Rahmensetzung: die Beschlüsse der KMK zur Struktur und wechselseitigen Anerkennung der Lehrerstudiengänge

Bildungspolitik ist Ländersache; sie ist eines der zentralen Politikfelder, auf denen die einzelnen Bundesländer tatsächlich gewisse Gestaltungsmöglichkeiten haben. Eine länderspezifische Profilierung in der Schul- und Hochschulpolitik und damit in der Frage der Lehrerausbildung hat es von Bestehen der Bundesrepublik an gegeben. Durch die Föderalismusreform

1. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf, 25. 8. 2011).

2006 hat es allenfalls Verschiebungen im Hochschulbereich zugunsten der Länder gegeben (vgl. Sachs, 2008; Vorspel, 2008; Schimank/Lange, 2006; Teichler, 2006).

Vielfalt und Profilierung im Bildungswesen der Länder schließen Standardisierung prinzipiell aus. Standardisierung wäre wiederum dann vonnöten, wenn ein länderübergreifender Austausch gewährleistet sein und auch stattfinden soll: Wenn also Kinder an eine Schule in einem anderen Bundesland wechseln, oder wenn Lehrer in ein anderes Bundesland ziehen, oder wenn Absolventen der ersten oder zweiten Phase der Lehrerausbildung das Bundesland wechseln und ihre Ausbildung dort beenden wollen, oder wenn Lehramtsstudierende an einer Hochschule in einem anderen Bundesland ihr Studium fortsetzen wollen. Dieser Aufsatz handelt von der Neuordnung der Lehrerausbildung an den Hochschulen. Deshalb konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die **Regelungen der Bundesländer zur gegenseitigen Anerkennung von Studienabsolventen**.

Die föderale Problematik der Anerkennung der Absolventen betrifft alle Abschlussarten des Lehrerstudiums, also nicht nur Bachelor und Master, sondern auch das Staatsexamen. Das Anerkennungsproblem wurde frühzeitig erkannt. Doch zu tatsächlich belastbaren bundesweiten Regelungen kam es relativ spät in der Geschichte der Bundesrepublik.

Das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (das sogenannte „Hamburger Abkommen“) vom 28. Oktober 1964 (geändert durch das Abkommen vom 14. Oktober 1971) legte in §18 allgemein fest, dass Lehramtsprüfungen – einschränkend beim 1. Staatsexamen „nach Maßgabe der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz“ – auch gegenseitig anzuerkennen seien. Grundsätzlich hat jeder Deutsche gemäß Art. 33 II GG nach seiner Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gleichen Zugang zu jedem öffentlichen Amt. Entscheidend aber ist, dass diese Befähigung der Bewerber (zum Vorbereitungsdienst oder zum Schuldienst) auch als gleichwertig eingestuft wird. Ohne genauere Anerkennungsregelungen haben hier die einstellenden Behörden einen weiten Beurteilungsspielraum, der wiederum den wechselwilligen Betroffenen kaum Planungssicherheit gibt^(Fn. 1).

1. Die rechtliche Anerkennung ist das eine, der Bedarf des jeweiligen Landes das andere. Die Anerkennungsprobleme seien „weniger auf Abweichungen in der Qualifikation als auf das Überangebot von Lehrern“ zurückzuführen, schrieben Avenarius, Döbrich und Huck vor 20 Jahren (1989, S. 71). Fehlende Anerkennungsregeln erleichterten es den einstellenden Behörden, Migranten aus anderen Bundesländern abzulehnen. Heutzutage wird – so eine spekulative These – den auswärtigen Bewerbern weniger die Anerkennung der Lehrbefähigung abgesprochen, sondern sie werden im Rahmen von landesspezifischen Berechnungsverfahren bei der Aufstellung der Liste benachteiligt.

Erst nach Jahrzehnten wurde die Anerkennungsproblematik bei den Staatsexamina in einem formalen Rahmen gelöst, der die 1964 genannten Empfehlungen der KMK entsprechend konkretisiert^(Fn. 1). Am 5. 10. 1990 wurde in einem Beschluss der KMK das Problem der „gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ zwischen den Bundesländern geregelt^(Fn. 2). Der eigentliche Beschluss ist recht kurz gehalten: Genannt sind Mindestsummen bei den Semesterwochenstunden der Studiengänge für die verschiedenen Lehrämter, aufgeschlüsselt nach Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. Fachrichtungen. In der Anlage finden sich dann aber relativ viele länderspezifische Einschränkungen, die aus den Besonderheiten des jeweiligen Schulsystems (Schularten, Fächerkombinationen etc.) herrühren.

Fünf Jahre später hat die KMK in einer Stellungnahme zur „Studienstrukturreform für die Lehrerbildung“ (vom 12. 5. 1995) die Strukturen der Lehrerausbildung „angesichts der gewandelten Anforderungen an Schule und Lehrkräfte“ umrissen und schließlich sechs Rahmenvereinbarungen verabschiedet, die die allgemeinen Grundsätze für die Ausbildung und Prüfung für die in den jeweiligen Lehramtstypen zusammengefassten Lehrämter beschreiben, heißt es in einer Informationsschrift von 2002^(Fn. 3). Diese Normen sind wesentlich detaillierter als die Regelungen im Beschluss von 1990^(Fn. 4). Darum ist es erstaunlich, dass diese „Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung“ in den Lehrämtern nicht den Beschluss von 1990 ersetzen. Vielmehr galt dieser bis zum Jahr 1999.

Am 22. 10. 1999 beschloss die KMK die mittlerweile zwei bis fünf Jahre alten Studienstrukturvorgaben inklusive der lehramtspezifischen Rahmenvereinbarungen auch für die Anerkennung der Abschlüsse der jeweils ande-

ren Länder zu verwenden^(Fn. 1). Mit diesem Beschluss zur gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen sollte die Nichtübereinstimmung der Lehrämter zwischen den Ländern in der Regel kein Anerkennungshindernis mehr darstellen, heißt es in der Informationsschrift von 2002:

„Die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter sowie die Zweiten Staatsprüfungen (Lehramtsbefähigungen) werden im Rahmen der durch die Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zur ‚Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung‘ vom 12. Mai 1995 definierten und durch die Rahmenvereinbarungen vom 6. Mai 1994, 12. Mai 1995 und 28. Februar 1997 konkretisierten Lehramtstypen anerkannt.“

Sowohl beim Einstieg in das Referendariat als auch bei der Einstellung in den Lehrerdienst wird mit **Anrechnungsverfahren** gearbeitet, die auf den Examensnoten aufbauen^(Fn. 2). Je besser die Noten des Kandidaten, desto höher sein Rangplatz auf der Einstellungsliste. Die Zahl der Referendariatsplätze ist beschränkt; eingestellt werden die Notenbesten. Allerdings werden die Berechnungsmodalitäten der Noten (also die Formel, die bestimmt, welche Examensnoten mit welchem Gewicht verrechnet werden und welche eventuell zusätzlichen Faktoren mit einfließen) von Land zu Land unterschiedlich gehandhabt. Abgesehen davon ist in der Praxis das Annahmeverhalten der Länder stark vom jeweils aktuellen Bedarf an Lehrkräften geleitet. So heißt es in dem besagten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. 10. 1999: „Die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber im Hinblick auf die Bedarfssituation in den Unterrichtsfächern sowie im Hinblick auf besondere Qualifikationsprofile bleibt Sache des einstellenden bzw. aufnehmenden Landes.“ Wenn Referendare tatsächlich gebraucht werden, dann können im Ausnahmefall auch schon Diplom- oder Magister-Absolventen eine Chance zur Aufnahme erhalten – insbesondere wenn „Not am Lehrer“ ist –, wie das in manchen sogenannten Mangelfächern immer wieder der Fall ist. Generell – so die Kritik – liefern die Anerkennungsmechanismen darauf hinaus, dass „Landeskinder“, also Absolventen von Landesuniversitäten bei der Aufnahme in den Vorbereitungsdienst und Absolventen der landeseigenen Vorbereitungsdienste bei der Einstellung in den Schuldienst nach wie vor prinzipiell präferiert werden^(Fn. 3). Wenn es politisch gewollt ist, dass Bildungsangelegenheiten ausschließlich in den länderspezifischen Kompetenzbereich fallen, dann ist allerdings die Bevorzugung des eigenen

1. Der Beschluss der KMK von 1999 ist in der Informationsschrift der KMK von 2002 enthalten (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Informationsschrift-Gegenseitige-Anerkennung_01.pdf, 25. 8. 2011).
2. Zum Beispiel für Sachsen-Anhalt die Verordnung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter bei beschränkten Kapazitäten (LehrZul-VO) vom 1. Januar 2004 (www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-zulassunglehraemter.pdf, 25. 8. 2011).
3. Die Anwendung einer „Landeskinderklausel“ vermuteten Avenarius u. a., 1989, S. 15. Ob dies – nach 20 Jahren und mehrmals geänderter Rechtslage – immer noch so ist, wäre empirisch zu untersuchen. Hilfreich in diesem Zusammenhang wäre auch eine Zusammenstellung der Verfahren zur Berechnung der Gesamtnote bzw. des Listenplatzes aus 1. und 2. Staatsexamen in den 16 Ländern.

1. „Bereits“ rund 15 Jahre zuvor (am 10. 6. 1976) wurde ein Verfahren zum Lehreraustausch „Einheitliche Regelungen für den Lehreraustausch zwischen den Ländern“ vereinbart (www.schure.de/2041101/0007039.htm, 25. 8. 2011). Dieses regelt den Austausch von bereits tätigen hauptamtlichen Lehrern vor allem zum Zweck der Familienzusammenführung. Bei den oben genannten Anerkennungsregeln geht es um die Einstellung in den Vorbereitungsdienst oder auch die Ersteinstellung in den Schuldienst. 1979 wiederum gab es einen Beschluss der KMK zu den „Gemeinsamen Regelungen für Lehramtsprüfungen“ (vom 18. 1. 1979). Darin wurden aber nicht Studien- und Prüfungsstrukturen und deren gegenseitige Anerkennung, sondern die Rolle des staatlichen Einflusses und Prüfungsmodalitäten (Status der Prüfer, Modalitäten der Prüferwahl, Zusammensetzung der Prüfungskommissionen etc.) geregelt.
2. Warum kam es erst 1990 zu derartigen Regelungen? Vielleicht müsste die Frage aber anders lauten: Warum kam es bereits 1990 zu derartigen Regelungen? Die Länder trafen offenbar eine derartige Regelung nicht aus eigener Initiative, sondern es war der Druck von außen, nämlich die Regelungen zur Freizügigkeit im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, die auch eine innerdeutsche Freizügigkeit der Arbeitnehmer politisch forcierten (Avenarius u. a., 1989, S. 15 ff.). Zur Richtlinie 89/48 EWG des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 21. 12. 1988 über „eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen“, siehe Avenarius u. a., 1996. In dem Buch ist auf den Seiten 15 ff. auch die Rechtslage nach der KMK-Vereinbarung von 1990 beschrieben.
3. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Informationsschrift-Gegenseitige-Anerkennung_01.pdf, 25. 8. 2011.
4. Die geforderte SWS-Anzahl pro Lehramtsstudiengang wird in diesen Papieren im Übrigen höher veranschlagt als noch im 1990er Beschluss.

Nachwuchses im Sinne einer stringenten und souveränen Schulpolitik auch konsequent. Ob sie sachlich sinnvoll^(Fn. 1) oder der Wirklichkeit von beruflicher Mobilität insbesondere von Familien entspricht, darüber kann wiederum trefflich gestritten werden.

Nach dieser langwierigen Beschlussvorbereitung der KMK kehrte bereits nach wenigen Jahren die Anerkennungsproblematik wieder auf die Tagesordnung zurück. Mehr noch: Mit der **Einführung der gestuften Lehramtsstudiengänge im Zuge der Bologna-Studienreformen** ist die Lösung des Problems wesentlich komplizierter und damit auch drängender geworden.

Die Vielfalt von Studiengängen im neuen Studiensystem war ursprünglich im Sinne einer Profilierung der akademischen Ausbildung in den Ländern und deren Hochschulen auch beabsichtigt (vgl. Winter, 2009, S. 20 f.). Denn mit der Studienstrukturreform sollte von den standardisierten Diplom-Rahmenprüfungsordnungen, die in der Ständigen Kommission von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz in langwierigen und langjährigen Prozessen ausgehandelt wurden, Abschied genommen werden. Diese Profilierung der Hochschulen, ihrer Forschungstätigkeit und ihres Lehrangebots war im Sinne des Wettbewerbsgedankens politisch gewollt. Das Problem ist nur: Eine Ent-Standardisierung und damit Heterogenisierung der Studiengänge läuft einer zweiten Hauptforderung der Studienstrukturreform zuwider, nämlich dem Postulat von innereuropäischer – und dazu zählt auch die innerdeutsche – Mobilität und Gleichrangigkeit der Abschlüsse. Dieser Zielkonflikt ist ein struktureller, denn Profilierung und Harmonisierung der Studiengänge sind prinzipiell nicht zu vereinbaren. Dieses Problem der Heterogenisierung betrifft nun in besonderer Weise auch die gestuften Lehramtsstudiengänge und die Debatte um die beiden konträren Modelle des sequenziellen und des integrativen Studiums, wie sie im ersten Abschnitt beschrieben wurden.

2002 reagierte die KMK auf die Ausweitung der Studienstrukturreform auf den Lehramtsbereich; sie akzeptierte in ihrem Beschluss^(Fn. 2) (vom 1. 3. 2002) „die in einigen Ländern stattfindenden bzw. in Vorbereitung befindlichen neuen Studiengänge, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen, und erkennt die Abschlüsse an, wenn sie den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Standards entsprechen:

- 1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Berufswissenschaften in der Bachelor-/Masterphase (Ausnahmen sind bei den Fächern Kunst und Musik möglich),
- 1.2 schulpraktische Studien bereits während des Grund- oder Bachelor-Studiums,
- 1.3 Sicherung der Regelstudienzeiten von 7 bis 9 Semestern (ohne Praxisanteile),
- 1.4 Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern,
- 1.5 Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung durch staatliche Abschlussprüfungen oder gleichwertige Maßnahmen.“

Drei Punkte sind in diesem Beschluss von 2002 besonders hervorzuheben:

- Erstens spricht sich die KMK für das integrative gestufte Lehrerstudium und gegen das sequenzielle aus (Punkt 1.1).
- Zweitens möchte die KMK die staatliche Verantwortung für die Abschlussprüfungen sichern (Punkt 1.5). Das strukturelle Problem dahinter ist, dass die in den BA-MA-Studiengängen vorgesehenen studienbegleitenden Prüfungen dem Prinzip der Abschlussprüfungen und damit auch der staatlichen Abschlussexamina widersprechen. Bislang nimmt der Staat über die Regelungen zu den Staatsexamina (den Landesprüfungsverordnungen) Einfluss auf die Universitäten, um bestimmte Inhalte und Strukturen im Rahmen der Lehrerbildung festzuschreiben. In dem genannten KMK-Beschluss heißt es hierzu: Die „Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung“ soll entweder „durch weitere staatliche Abschlussprüfungen“ (das heißt, nicht die studien- bzw. modulbegleitenden Prüfungsleistungen alleine sollen die Examensnote bilden) oder durch „gleichwertige Maßnahmen“ erreicht werden. Was unter letzterem zu verstehen ist, lässt dieser Beschluss offen. Der Nachfolgebeschluss von 2005 wird hier konkreter und benennt die Akkreditierung als Instrument. Deutlich wird auch hier der Wille der Länder, nicht auf Einfluss auf die Universitäten und ihr Lehrangebot zu verzichten (zum staatlichen Einfluss in den Akkreditierungsverfahren siehe unten).
- Drittens ist wichtig festzustellen, was der Beschluss nicht regelt, nämlich die Grundsatzentscheidungen zu den Abschlussgraden für die verschiedenen Lehramtstypen und damit die Dotierungsfragen für die beschäftigten bzw. verbeamteten Lehrer. Dass es indes bei der bestehenden Differenzierung von Lehramtstypen bleiben soll und die Regelstudienzeiten nicht verlängert werden sollen, macht der Beschluss allerdings deutlich. Die Lehramterhierarchie wird folglich nicht angetastet; die genaue Ausgestaltung dieser Hierarchie wird hingegen ausgeklammert und damit den einzelnen Ländern überlassen.

1. Ein Argument, das dafür spricht: Das 1. und das 2. Staatsexamen eines Landes bauen schlüssig aufeinander auf. Ein Argument, das dagegen spricht: Einblicke in verschiedene Landesschulsysteme, die im Studium des einen Landes und im Vorbereitungsdienst des anderen Landes gewonnen wurden, erweitern den fachlichen Horizont des „werdenden“ Lehrers.

2. Mit dem Titel „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2002/2002_03_01-Bachelor-Master-Lehrer.pdf, 25. 8. 2011).

2005 wurde der Beschluss der KMK in Quedlinburg fortgeschrieben (am 2.–3. 6. 2005)^(Fn.1). Da mittlerweile nicht nur einzelne Bachelor-Master-Modellversuche veranstaltet worden sind, sondern manche Länder bereits die Grundsatzentscheidung, die Lehrerstudiengänge generell zu stufen und mit den neuen universitären Abschlüssen zu versehen, getroffen haben, hat sich die KMK in Quedlinburg für einen Kompromiss zwischen den Anhängern des alten Staatsexamens und der neuen gestuften Abschlüsse entschieden:

„Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt.“

In dem Beschluss wird eine Kehrtwende der KMK in Richtung integratives gestuftes Lehrstudium gesehen^(Fn.2). Aus dem Wortlaut der Beschlüsse ist dies nicht so leicht abzuleiten. In beiden wird das integrative Studium gefordert. Auch sonst liegen die Unterschiede eher im Detail:

- „1. Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung vorsehen, und erkennt deren Abschlüsse an, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen:
- 1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).
- 1.2 Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.
- 1.3 Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).
- 1.4 Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.“

Die KMK hat sich also sowohl 2002 als auch 2005 für ein integratives Studium der Studienbereiche ausgesprochen. Verzichtet wurde auf die Benennung von Punkt 1.5 des Beschlusses von 2005, dem staatlichen Einfluss auf das Prüfungswesen. Anstelle dessen wird der staatliche Einfluss auf die Akkreditierung der Studiengänge fixiert, die wiederum die Voraussetzung für deren staatliche Genehmigung ist:

„Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt, zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.“

1. Mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf, 25. 8. 2011). Mit dem darauffolgenden Beschluss der KMK vom 22. 9. 2005 haben diese „Eckpunkte“ Eingang gefunden in die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (...) zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, die darüber hinaus um die Abschlussbezeichnungen „Bachelor/Master of Education“ für die gestuften Lehramtsstudiengänge ergänzt wurden (www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf, 25. 8. 2011).
2. So Bettina Jorzig vom Stifterverband (2007).

Wiederum unbeantwortet bleiben die Fragen nach den lehramtstypischen Abschlussgraden und damit nach der Eingruppierung der Dotierung der verschiedenen Lehrämter. Strittig ist dies insbesondere beim Grundschullehramt. Ist hierfür nur ein Bachelor-Abschluss erforderlich oder soll das Grundschullehramt – wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) fordert^(Fn.1) – aufgewertet werden? Diese Fragen sind nicht nur von bildungs-, sondern auch von finanzpolitischer Relevanz, denn je höherwertiger der Abschluss, desto höher sind auch die jeweilige Dotierung und schließlich insgesamt die Staatsausgaben hierfür. Der Bachelor als Abschluss für Grundschul- und Hauptschullehrer etc. wäre in diesem Sinne auch eine Maßnahme der staatlichen Kostensenkung.

Wenn für das jeweilige Lehramt ein Master-Abschluss vonnöten sein sollte, dann stellt sich die Frage, ob ein Master-Studium in einem oder in zwei Jahren zu absolvieren ist. Ein einjähriger Master, der auf einem dreijährigen Bachelor aufbaut, entspricht allerdings der nötigen Punktzahl, die gemäß „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ für den Master-Grad vonnöten sind^(Fn.2). Und eben diese Strukturvorgaben sollen nun laut Quedlinburger Beschluss der KMK in der Akkreditierung, die nun auch für die gestuften Lehramtsstudiengänge angewandt werden soll, abgeprüft werden. Nach diesen Vorgaben kann erst mit 300 Leistungspunkten (also einem fünf Jahre dauernden Vollzeit-Studium) ein Master-Titel erworben werden. Mit ihrem Beschluss von 2005, der in der Konsequenz auch Master-Abschlüsse mit nur 240 Punkten vorsah (es sollte ja keine „Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten“ geben), widersprach die KMK den eigenen Vorgaben zur Studienstruktur.

Nur zwei Jahre nach dem Quedlinburger Beschluss findet die KMK auf ihrer 317. Plenarsitzung vom 28. 2. 2007 hierzu eine Lösung (vgl. Körner, 2007, S. 20 f.): „Aufbauend auf den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz vom 10. 10. 2003 in der jeweils gültigen Fassung („Strukturvorgaben“) und 02. 06. 2005 („Quedlinburger Beschluss“) wird bezüglich der Lehramtstypen 1, 2 und 3^(Fn.3) (sowie ggf. 6^(Fn.4)) im Grundsatz beschlossen:

„Die Länder erkennen akkreditierte Lehramtsstudiengänge für die Lehrämter des gehobenen Dienstes, die mit mindestens 210 ECTS-Punkten ordnungsgemäß abgeschlossen wurden, als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst an, sofern sie in dem Land, in dem die Hochschule zuletzt besucht wurde, den Zugang zum Vorbereitungsdienst eröffnen.“

1. Die Stellungnahme der GEW im Internet: <http://gew.de/Binaries/Binary37771/Dok-LeBi-2007-01.pdf>, 25. 8. 2011).
2. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf, 25. 8. 2011.
3. Also grob vereinfacht: Primarstufe (Grundschule) und Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule).
4. Also Sonder- bzw. Förderschule. Die Definitionen der Lehramtstypen sind in der Anlage 1 der oben genannten Informationsschrift der KMK von 2002 enthalten.

Als Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst gilt eine mindestens andert-halb-jährige schulpraktische Ausbildung, davon mindestens ein Jahr als Vorbereitungsdienst.

Die Länder können mit ihren Hochschulen bei erreichten 240 Hochschul-ECTS-Punkten die Vergabe eines Masterabschlusses unter Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes vereinbaren, wodurch insgesamt 300 ECTS-Punkte erreicht sind^(Fn.1).

Doch diese gemeinsame Linie lässt mehr Fragen offen, als sie beantwortet. Klar ist nun: Egal ob nun ein Bachelor- oder ein Master-Abschluss vorliegt, 210 Leistungspunkte reichen für die gegenseitige Anerkennung von Lehrämtern im gehobenen Dienst. Unklar ist, wie die letzte Regelung „240 Punkte plus Teil des Vorbereitungsdienstes = Master-Abschluss“ funktionieren kann. Die Studenten eines achtsemestrigen Lehramtsstudiums erhalten demnach erst nach mindestens einem halben Jahr Vorbereitungsdienst ihren Master-Abschluss. Um diesen universitären Master-Abschluss zu erwerben, müssten sie also zusätzlich eine staatliche (schulische) Ausbildungsstrecke im Vorbereitungsdienst absolvieren. Wenn man so will, ist dies eine originelle Lösungsvariante der alten Forderung, das universitäre Lehrerstudium und den Vorbereitungsdienst enger zu verknüpfen. Nur findet diese Verknüpfung nicht – wie gefordert – inhaltlich oder organisatorisch, sondern vielmehr prüfungsrechtlich statt. Die Universitäten sollen einen Teil des Referendariats als Studienleistung anerkennen. Wie bei jeder Anerkennung von Studienleistungen müssen hier sowohl der studentische Zeitaufwand als auch die erworbenen Kompetenzen mit den im Master-Studium geforderten übereinstimmen. Die Anerkennung von Studienleistungen wird üblicherweise von den Universitäten selbst, zumeist von den jeweiligen Studien- und Prüfungsausschüssen im Rahmen einer Einzelprüfung vorgenommen.

Diese beiden Regelungen – „Referendariatsmodule“ für den Master-Abschluss und die Beibehaltung der bestehenden laufbahnrechtlichen Einordnung – mussten deshalb gefunden werden, weil einerseits manche Länder einen Master-Abschluss für die nicht-gymnasialen Lehramtsstudiengänge einrichten wollten, andererseits aber die KMK-Norm, dass für einen Master-Abschluss Module im Umfang von mindestens 300 Leistungspunkten belegt werden müssen, weiterhin gelten sollte.

Die KMK strebte dazu eine pauschale Regelung zur (universitären) Anerkennung des Vorbereitungsdienstes als Teil des Masterstudiums an. Sie verhandelte hierüber mit der Hochschulrektorenkonferenz, und im Sommer 2008 einigte man sich auf folgendes Prozedere:

„Maßstab für die schulpraktische Ausbildung im Studium und im Vorbereitungsdienst bilden die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004).

1. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. 2. 2007: Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. 6. 2005 (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-QuedlinburgerBeschluss2005.pdf, 25. 8. 2011).

Auf dieser Basis verständigen sich die Hochschulen und die Institutionen der zweiten Ausbildungsphase auf landesspezifische Qualifikationsrahmen, die den Grad der Kompetenzentwicklung in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken in beiden Ausbildungsphasen konkretisieren.

Gemäß der erarbeiteten Qualifikationsrahmen werden von den Hochschulen und den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase gemeinschaftlich und einvernehmlich Ausbildungsformate und Prüfungsverfahren im Umfang von bis zu 60 ECTS-Punkten bei einem einjährigen Ausbildungsabschnitt entwickelt, die die Grundlage für die Anrechnung auf das Hochschulstudium darstellen. [...]

Ein Masterstudiengang, bei dem bis zu 60 ECTS-Punkte aus dem Vorbereitungsdienst angerechnet werden, kann als Masterstudiengang akkreditiert werden^(Fn.1).

Damit ist aber nur der Lösungsweg, nicht die Lösung des Anerkennungsproblems vorgezeichnet. Letztlich ließe das Ergebnis dieses Einigungsprozesses auf bundesweit einheitliche Modulbeschreibungen für die Teile des Referendariats hinaus, die im Master-Studium anerkannt werden sollten. Diese Art „Referendariatsmodule“ müssten alle lehrerausbildenden Universitäten anerkennen, wenn dies nicht für sie die Hochschulrektorenkonferenz übernimmt. All diese Regelungen greifen jedoch so sehr in den Kompetenzbereich der Universitäten ein, dass man gespannt auf die Realisierung sein darf. Letztlich sind es die Universitäten, die diese „Referendariatsmodule“ anerkennen müssten, entweder im Verband mit der Hochschulrektorenkonferenz oder in Einzelabstimmung. Ob hier eine angestrebte gemeinsame Vereinbarung von Hochschulrektorenkonferenz und KMK die Anerkennungspraxis an den Universitäten tatsächlich erleichtern wird, sei dahingestellt. Vielmehr stellt sich die Frage, ob eine bundesweite Regelung überhaupt im Interesse der Universitäten liegt, da sie hier ihre ureigene Kompetenz abtreten würden, akademische Bildungszertifikate auszustellen.

Und wenn tatsächlich eine Einigung gefunden werden würde: Wird diese pauschale Regelung auch dann greifen, wenn ein Studienabsolvent in einem anderen Bundesland sein Referendariat beginnen möchte? Wird also dann die „alte“ Heimatuniversität des Kandidaten die Leistungen im Referendariat aus dem „neuen“ Bundesland anerkennen und dem Kandidaten den Titel verleihen?

Ansichts der neuen Vielfalt bzw. Unübersichtlichkeit der Lehrerstudienstrukturen in den Ländern und der komplizierten KMK-Regelungen werden vermutlich die interföderalen Anerkennungsprobleme in der Praxis bestehen bleiben, ja im Vergleich zu den Zeiten des flächendeckenden Staatsexamens wohl oder übel verschärft werden. Da die Regelstudienzeiten für die Lehrämter in den Bundesländern unterschiedlich ausfallen, muss ein „Studienortwechsler“ in seiner neuen Heimat entweder einige Module „nachstudieren“, oder – falls er in einem relativ langen Studiengang bereits schon

1. Empfehlung der KMK und der HRK zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (Beschluss der KMK vom 12. 6. 2008/Beschluss der HRK vom 8. 7. 2008; www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf, 25. 8. 2011).

vergleichsweise viele Schulpraktika absolviert hat – es müsste für ihn in seiner neuen Heimat extra ein verkürztes Referendariat angeboten werden. Andernfalls würde er viel Zeit verlieren.

Die Berliner Beschlüsse der KMK vom 14. 6. 2007 flossen dann wiederum ein in die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß §9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“^(Fn.1). Dort wurde (ebenfalls im Rahmen der besagten Plenarsitzung der KMK am 15. 6. 2007) auch niedergeschrieben, dass – egal ob das Lehrerstudium mit einem Bachelor oder einem Master abschließt – es bei der laufbahnrechtlichen Einordnung bleiben solle – auch wenn eigentlich, wie in dem Papier ebenfalls zu lesen ist, Masterabschlüsse dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen verleihen würden. Ein Grundschullehrer könnte also weiterhin – unabhängig von seinem Abschlussgrad – dem gehobenen Dienst zugeordnet werden. Damit widerspricht die KMK indirekt ihrer eigenen Beschlusslage, nach der ein akkreditierter Master-Abschluss – egal ob er an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurde – den Zugang zum höheren Dienst eröffne^(Fn.2).

Das generelle Problem scheint darin zu liegen, dass die KMK versuchte, zwei Ziele auf einmal zu erreichen: Auf der einen Seite wollte sie im Sinne der Kulturhoheit der Länder und des Föderalismuswettbewerbs den Ländern Gestaltungsspielräume zum Zwecke der Profilbildung jenseits standardisierter Studiengänge einräumen. Auf der anderen Seite wollte sie die staatliche Anerkennung der Abschlüsse ermöglichen und musste daher formale Anerkennungsmechanismen schaffen. Beides geht nur schwerlich zusammen. Eine Mobilität der „Lehrer in Ausbildung“ wird in erster Linie durch Standardisierung der Studiengangs- und Referendariatsstrukturen ermöglicht; Profilbildung hingegen bewirkt Vielfalt, und Vielfalt ist nun einmal das Gegenteil von Standardisierung^(Fn.3). Wie generell im gestuften Studiensystem gibt es folglich auch im Bereich der Lehrerstudiengänge ebenso den Zielkonflikt von Profilierung (auf Landes- oder gar Hochschulebene) und Vielfalt als Voraussetzung für Wettbewerb auf der einen Seite und Standardisierung als Voraussetzung für Mobilität auf der anderen Seite. Entweder müsste also auf die Vielfalt der Studiengangsstrukturen oder aber auf die Notwendigkeit formaler Zugangsvoraussetzungen zum Schuldienst verzichtet werden. Letzteres liefe darauf hinaus, die Lehrerausbildung also tatsächlich zu entstaatlichen und den Schuldienst zu „ent-amtlichen“.

Angesichts dieser geballten Problemlage erscheinen die innerdeutschen Mobilitätschancen in der Lehrerausbildung eingeschränkter denn je. Weiter-

1. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf, 25. 8. 2011.
2. Die zusammen mit der Innenministerkonferenz getroffene Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ von 2002 im Internet: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_IMK_2007.pdf, 25. 8. 2011.
3. Generell zu dieser Problematik im neuen Studiensystem siehe Winter, 2009, S. 17 ff.

hin unbeantwortet bleiben die oben genannten Fragen nach der Anerkennung der Abschlüsse und Module und der praktischen Gestaltung eines Bundeslandwechsels von „Lehrern in Ausbildung“.

Wenn also die formalen Strukturen immer heterogener werden, hier also nur über komplizierte Konstruktionen Anerkennungsmechanismen geschaffen werden können, dann bleibt zur Standardisierung und Erleichterung der Anerkennung noch die curricular-inhaltliche Schiene (insbesondere mittels vorgegebener Kompetenzbeschreibungen). Dieser Weg ist allerdings aus grundrechtlichen Erwägungen (der Lehrfreiheit der Universitätsdozenten) und auch aus Gründen der institutionellen Autonomie der Universitäten (in akademischen Fragen und dazu zählen Studium und Lehre) problematisch.

Ein erster Schritt in Richtung **inhaltlicher Vereinheitlichung der Lehrerausbildung** waren die **Vorgaben zu den Bildungswissenschaften**, die bereits 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden^(Fn.1). In einem zweiten Schritt sollten dann auch für alle anderen Bereiche Standards entwickelt werden (dazu mehr in dem Beitrag von Ewald Terhard, S. 182 in diesem Band). Im Oktober 2008 konnten diese inhaltlichen Harmonisierungsbemühungen in der universitären Lehrerbildung in Deutschland abgeschlossen werden. Diese Rahmenvorgaben, nicht Standards, sondern „**ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an das Lehramtsstudium**“ genannt, wurden im Saarbrücker Beschluss am 16./17. 10. 2008 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet^(Fn.2). In der Pressemeldung vom 17. 10. 2008 dazu heißt es^(Fn.3):

„Zusammen mit den bereits Ende 2004 beschlossenen Standards für die Bildungswissenschaften bilden diese fachlichen Anforderungen die Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung der lehramtsbezogenen Studiengänge. [...] Eine von ihr [der KMK] eingesetzte Arbeitsgruppe hat zusammen mit Fachwissenschaftlern unter Beteiligung von Fachverbänden, wissenschaftlichen Gesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen für über 20 Fächer des Lehramtsstudiums sogenannte ‚Fachprofile‘ erarbeitet, die im Einzelnen beschreiben, was Studierende am Ende ihres Studiums wissen und können sollen und welche Inhaltsbereiche deshalb der Studienplan der Fächer enthalten muss. Dazu zählen auch die fachdidaktischen Anforderungen“.

Diese Vorgaben sind nun von den lehrerausbildenden Universitäten in ihren Curricula umzusetzen. Nicht nur die Konstruktion dieser Standards, sondern insbesondere deren Einhaltung wird von den Kultusministerien angemahnt und auch kontrolliert. In den Akkreditierungsverfahren für die

1. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 25. 8. 2011).
2. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 in der Fassung vom 8. 12. 2008 (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 25. 8. 2011).
3. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-323-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-16-und-17-oktober-2008-in-saarbr.html, 25. 8. 2011.

gestuften Studiengänge soll dies überprüft werden. In gewisser Weise bedeutet dies einen Paradigmenwechsel im deutschen Bologna-Reformprozess, da damit auch inhaltliche Standards als Akkreditierungskriterien fungieren. Bislang waren die Vorgaben der KMK zur Akkreditierung von Studiengängen weitgehend nur formaler Natur („Strukturvorgaben“). Angesichts dieser staatlichen Kanonisierung von Lehr- bzw. Lerninhalten und deren „Monitoring“ stößt die curriculare Gestaltungsfreiheit der Universitäten an ihre Grenzen.

Mehr noch: Dadurch dass – insbesondere fachwissenschaftliche – Module sowohl im Lehramtsstudium als auch im Bachelor-Studium (wie bislang viele Veranstaltungen auch) Verwendung finden, werden die staatlichen Einflussmöglichkeiten bis in die Modulgestaltung im Rahmen von (eigentlich rein universitären) BA-Studiengängen hineinreichen. Diese Tendenz wird nochmals verstärkt, wenn aus Gründen knapper werdender Personalkapazitäten an den Universitäten immer mehr Module „polyvalent“, also sowohl für staatliche als auch universitäre Studiengänge angeboten werden müssen. Dies galt natürlich auch für die alten Studiengänge, in deren Veranstaltungen Studenten unterschiedlicher Abschlüsse saßen. Nur waren damals die einzelnen Veranstaltungen und ihre Prüfungen nicht direkt examensrelevant, hatten also nicht den Status von Hochschulprüfungen und standen daher nicht direkt unter der Kuratel des Ministeriums. Dieser Zwang zur Polyvalenz von Modulen lässt sich aus Kapazitätsgründen kaum vermeiden. Kaum eine Universität ist so groß und/oder kann es sich leisten, fachwissenschaftliche Veranstaltungen bzw. Module nur für das Lehrerstudium alleine anzubieten. Die „Professionalisierungsbefürworter“ hätten indes gerne diese Ausschließlichkeit (siehe Abschnitt 1); die „Fachwissenschaftler“ wehren sich dagegen, da die Universitäten aufgrund knapper Ressourcen in diesem Falle immer weniger Veranstaltungen und letztlich Studiengänge für Studenten, die nicht „auf Lehramt“ studieren, anbieten könnten. Sie hegen die Befürchtung, die Universität, die ehrwürdige „universitas litterarum“, mutiere damit zu einer Art Pädagogischen Hochschule. Im Studiengang Lehramt an Grundschulen ist indes diese Ausschließlichkeit vielerorts (noch) vorzufinden; die „Professionalisierungsbefürworter“ hätten dieses Modell gerne auf den Sekundarbereich ausgeweitet. Diese „Zwangspolyvalenz“ von Modulen und die Kanonisierung von Lehrinhalten potenzieren allerdings den Einfluss des Staates auf das gesamte Studiensystem: Mit der Verabschiedung von KMK-Standards bzw. „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ für das Lehrerstudium erstrecken sich die staatliche Standardisierung und der ministerielle Einfluss auf die Lehre in alle fachwissenschaftlichen Studiengänge – und nicht nur in die lehramtspezifischen. Damit ist zumindest wieder die Stufe der inhaltlichen Standardisierung wie noch zur Zeit der Rahmenprüfungsordnungen erreicht^(Fn. 1).

1. Siehe dazu Winter, 2009, S. 9. Die Seite der KMK zu den Rahmenprüfungsordnungen im Internet: www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/rahmenpruefungsordnungen.html, 25. 8. 2011.

Wenngleich diese Standards relativ offen formuliert sind, ein inhaltlicher Rahmen wäre gesetzt und die akademische Gestaltungsfreiheit in Studium und Lehre in eigentlich rein-universitären Studienangeboten wieder beschränkt. Die **curriculare Deregulierung**, die im Zuge des Bologna-Prozesses betrieben wurde, wäre damit faktisch am Ende.

Literatur

Das Literaturverzeichnis können Sie im Internet bei der Deutschen Nationalbibliothek in den detaillierten bibliografischen Daten unter <http://dnb.d-nb.de> abrufen. Bitte geben Sie als Suchbegriff die ISBN-Nummer „9783556698013“ an.

Literatur

Avenarius, Hermann / Döbert, Hans / Döbrich, Peter / Schade, Angelika: Mobilitätschancen für Lehrer in Deutschland und Europa: Wie verfahren die Länder in der Bundesrepublik Deutschland bei der Anerkennung von Lehramtsprüfungen, die in anderen Bundesländern und in anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union abgelegt wurden? Nomos, Baden-Baden, 1996.

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

Bellenberg, Gabriele / Thierack, Anke: Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik (vom August 2004). Dortmund: Technische Universität.

Döbrich, Peter / Klemm, Klaus / Knauss, Georg / Lange, Herrmann: Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland, Organisation für Economic Co-operation and Development, o. O., 2003.

Grimm, Andrea (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung, Loccumer Protokolle 11/03, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, 2004.

Herrmann, Ulrich: Universitäre Gymnasiallehrerbildung in der Bachelor-/Magisterstruktur – Chancen oder Holzwege?, in: Junghans,

Sandra u. a. (Red.): Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung, Dokumentation des Workshops der Universität Hannover und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) am 23. Juni 2000, ZEvA, Hannover, 2001, S. 11-44.

Jorzig, Bettina: Wie der Bachelor zum Lehramt kam, in: Hochschulrektorenkonferenz/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland, Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007, Selbstverlag, Bonn, 2007 (http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg_INTERNET_FINAL_15-05-07.pdf, 13.6.2012), S. 62-75.

Körner, Wolfgang: Baustelle Lehrerbildung. Neue Ansätze für eine Qualitätskultur nach PISA und Bologna, in: Benz, Winfried u. a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements: Praxisbeispiele und Innovationen, Raabe, Berlin, 2007, S.

Merzyn, Gottfried: Stimmen zur Lehrerbildung: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2002.

Sachs, Michael: Abschied von der gesamtstaatlichen Verantwortung? Das Bildungswesen nach der Föderalismusreform, in: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.): Abschied von der gesamtstaatlichen Verantwortung? Das Bildungswesen nach der Föderalismusreform. Dokumentation der 28. DGBV-Jahrestagung

vom 13. bis 15. September 2007 in Bonn, Selbstverlag, Berlin, 2008, S. 7-35

(http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Jahrestagung_2007.pdf, 13.6.2012).

Schimank, Uwe / Lange, Stefan: Hochschulpolitik in der Bundesländer-Konkurrenz, in: Weingart, Peter u. a. (Hg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Velbrück, Weilerswist, 2006, S. 311-347.

Schützemeister, Jörn: Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezugs, in: Flammeyer, Doris (Hg.): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung, Leipziger Universitäts-Verlag, Leipzig, 2003, S. 69-96.

Senge, Kristin: Hindernisse auf dem Weg zu phasenübergreifenden Kerncurricula in der Lehrerbildung, in: Lütgert, Will u. a. (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Grundlagen, Beltz, Weinheim, 2008, S. 214-231.

Teichler, Ulrich: Hochschulsystem – Studium – Arbeitsmarkt. Die lehr- und studienbezogene Hochschulpolitik des Bundesministeriums, in: Weingart, Peter u. a. (Hg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Velbrück, Weilerswist, 2006, S. 347-377.

Tenorth, Heinz-Elmar: Reform der Lehrerausbildung als Element der universitären Studienreform, in: Grimm, Andrea (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung, Loccum Protokolle 11/03, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, 2004, S. 51-61.

Terhart, Ewald: Was müssen die Hochschulen leisten, um Professionalisierung zu ermöglichen?, in: Grimm, Andrea (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung, Loccum Protokolle 11/03, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, 2004, S. 273-280.

Terhart, Ewald 2005: Universität und Lehrerbildung: Perspektiven einer Partnerschaft, Vortrag an der Universität zu Köln, 10. Mai 2005 (http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_70_4/4_Terhart.pdf, 13.6.2012).

Vorspel, Luzia: Föderalismus(reform) in der Lehrerbildung, in: Gützkow, Frauke u. a. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008: Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft, Webler, Bielefeld, 2008, S. 181-192.

Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, HoF-Arbeitsbericht 3/2004, Wittenberg, 2004 (http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2004.pdf, 13.6. 2012).

Winter, Martin: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts, HoF-Arbeitsbericht 2/2007, Wittenberg, 2007 (http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2007.pdf, 13.6. 2012).

Winter, Martin: Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, HoF-Arbeitsbericht 1/2009, Wittenberg, 2009 (http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf, 13.6. 2012).

PRAXISHILFEN SCHULE

Sauerland · Uhl

Selbstständige Schule

Hintergrundwissen und Empfehlungen
für die eigenverantwortliche Schule
und die Lehrerbildung

2012