



Martin Winter

Pisa, Bologna, Quedlinburg - wohin treibt die Lehrerausbildung?

Die Debatte um die Struktur des
Lehramtsstudiums und das
Studienmodell Sachsen-Anhalts

Martin Winter: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts (HoF-Arbeitsbericht 2/2007). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2007, 58 S. ISSN 1436-3550.

Im Kontext der Bologna-Studienstrukturreform (Stufung und Modularisierung) wird auch die universitäre Lehrerausbildung reformiert. Mittlerweile stellt die überwiegende Mehrheit der Bundesländer ihre Lehrerausbildung auf das gestufte Studiensystem (Bachelor-Master) um. Modularisiert hingegen werden die Lehrer-Studiengänge aller Bundesländer. In Sachsen-Anhalt wurde die Lehrerausbildung (für die allgemein bildenden Schulen) auf die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konzentriert; in einer Zielvereinbarung von 2005 einigten sich Land und Universität darauf, das Studium zu modularisieren, aber nicht zu stufen und damit – gegen den bundesweiten Trend – beim Staatsexamen als Abschluss zu bleiben. Im Rahmen eines mehrjährigen Kooperationsprojekts mit der Universität Halle-Wittenberg war der Autor für die Konzeption des gestuften Studienmodells und der neuen Struktur des Lehramtsstudiums verantwortlich. In dem Arbeitsbericht wird das Modell und seine Entstehungsgeschichte vorgestellt. In der ersten Hälfte des Berichts geht der Autor auf die Debatte zur Umstrukturierung der Lehrerausbildung ein, die sich im Wesentlichen um die folgenden vier Themen dreht:

- die Verquickung der Reform der Lehrerbildung mit der Studienstrukturreform,
- die beiden Modelltypen des gestuften BA-MA-Lehrerstudiums „sequenziell“ und „integrativ“,
- die (vermeintliche) Entstaatlichung und „Ent-Amtlichung“ des Lehrerstudiums und des Lehrberufs,
- die Anerkennungsproblematik von Studienabschlüssen im Lehrerbereich zwischen den Bundesländern.

Als eine mögliche Konsequenz aus dieser bundesweiten Debatte und der damit verbundenen bildungspolitischen Entwicklung stellt der Autor in der zweiten Hälfte des Berichts die Grundsätze und Grundzüge des sachsen-anhaltischen Modells des modularisierten Lehramtsstudiums an der Universität Halle-Wittenberg vor.

In the context of the Bologna study reforms, teacher-training at universities has been reformed, too. By now, a majority of the Länder has adopted a two-tiered-structure (Bachelor-Master) for teacher-training while all Länder have opted to organize teacher-training in modules. In Saxony-Anhalt, teacher-training has been concentrated at Martin-Luther-University Halle-Wittenberg. Land and university agreed to introduce a module-, but not a two-tiered-structure – and, against the nationwide trend, to adhere to the state exam as standard degree. In the course of a perennial cooperation project with MLU Halle-Wittenberg, the author has been responsible for conceptualizing the new study model as well as the new structure of teacher-training. In this report, he presents the model and its genealogy. The first part addresses the debate on reconstructing teacher-training that centers essentially around four topics:

- the amalgamation of reforming teacher-training with the general study reforms,
- the two models of two-tiered teacher training “sequential” and “integrative”,
- the (alleged) reduction of state and administrative control of teacher training and the teacher occupation,
- the problem of recognizing teacher degrees in different Länder.

As a possible outcome of the nationwide debate and associated developments in educational policy, the author presents in the second part of the report main features of Saxony-Anhalt`s special model of a module-structured teacher-training at MLU Halle-Wittenberg.

Inhaltsverzeichnis

1. Stationen einer kurzen Italienreise	3
2. Zwei Ebenen der Studienstrukturreform.....	4
3. Reform des Studiensystems durch Stufung der Lehrerstudiengänge	6
4. Zwei Modelltypen gestufter Lehrerstudiengänge	8
5. Entstaatlichung des Lehrerstudiums?.....	11
6. Exkurs zur politischen Rahmensetzung: die Beschlüsse der KMK zur Struktur und wechselseitigen Anerkennung der Lehrerstudiengänge	16
7. Stand der Umstellung der universitären Lehrerausbildung in Deutschland ..	24
8. Zwischenfazit – Zwischenlösung: modularisieren, aber nicht stufen!	26
9. Sachsen-Anhalts Lehrerausbildung – das Modell der Universität Halle- Wittenberg	31
9.1. Vor-Geschichte.....	31
9.2. Grundsätze der modularisierten Lehramtsstudiengänge	37
9.3. Studienstrukturen.....	40
9.4. Prüfungsstrukturen.....	47
9.5. Satzungsarchitektur, Studien- und Modulgestaltung	53
10.PISA, Bologna, Quedlinburg, Halle	56

1. Stationen einer kurzen Italienreise

Zwei italienische Städtenamen prägten die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre. In Bologna verabredeten die europäischen Bildungsminister 1999 eine gewisse Vereinheitlichung der Studienstrukturen. Die andere Stadt, deren Namen in der Debatte ständig genannt wird, heißt Pisa. An dem Ort selbst ist nichts passiert oder gar vereinbart worden, was die Bildungspolitik vorangetrieben hätte, PISA ist vielmehr das Akronym aus „Programme for International Student Assessment“. Dahinter verbirgt sich ein internationaler Schülertest, der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Auftrag gegeben wurde. Die relativ negativ bewerteten Testergebnisse deutscher Schüler¹ führten im Jahr 2002 zu einem bildungspolitischen Schockzustand, der ebenfalls nach der Stadt mit dem schiefen Turm benannt wurde, und im Gefolge dessen sich die Politik – mehr oder weniger intensiv, mehr oder weniger erfolgreich – bemühte, das Schulsystem in Deutschland zu reformieren.² Dieser PISA-Schock, in Anspielung auf den so genannten Sputnik-Schock von 1957,³ klassifizierte Deutschlands Schülerleistungen und damit das gesamte Schulsystem im internationalen Vergleich nicht nur als unterdurchschnittlich, sondern mehr noch: als sozial hochselektiv – worauf der schon einmal vor 40 Jahren skandalisierte Ausdruck von der deutschen Bildungskatastrophe⁴ wieder herauf beschworen wurde.⁵ Ein Aspekt dieses Schulsystems sind die Qualitäten und Qualifikationen der Lehrer und ihre Ausbildung. Letztere geriet auch aufgrund der OECD-Lehrerstudie von 2004 stark in die öffentliche Kritik.⁶

¹ Auf die weiblichen Sprachformen wird in diesem Text aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet. Auf alle angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 5.10.2007 zugegriffen.

² Bereits Mitte der 1990er Jahre gab es einen internationalen Vergleichstest der (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Schülerleistungen (Third International Mathematics and Science Study – TIMSS, siehe <http://www.timss.mpg.de/>). TIMSS hatte bereits auch für einige Schlagzeilen hinsichtlich des relativ schlechten Abschneidens deutscher Schüler und infolgedessen für bildungspolitische und -wissenschaftliche Reaktionen gesorgt; erst aber PISA sorgte für ein anhaltendes, breites Medien-echo.

³ Der erfolgreiche Start des ersten Erdsatelliten Sputnik durch die Sowjetunion erschütterte den bis dato sicher geglaubten Überlegenheitsanspruch der westlichen Demokratien. Der Westen hinkte deshalb hinterher, so eine verbreitete These, weil das Bildungssystem zu viele Menschen außen vorlasse, was wiederum die technologische Leistungsfähigkeit des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems schmälere.

⁴ Der Philosoph, Theologe und Pädagoge Georg Picht veröffentlichte 1964 eine gleichnamige Artikelserie in der Zeitschrift "Christ und Welt", in denen er den Bildungsnotstand und die bildungspolitische Konzeptlosigkeit anprangerte und damit die Bildungsreformdebatte der 1960er Jahre mit initiierte.

⁵ Um nur ein Beispiel zu nennen: Keiner, Dieter 2002: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schiefenlagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. S. 52-56 in: Forum Wissenschaft, Vol. 19, Heft 1.

⁶ Halász, Gábor/Santiago, Paulo/Ekholm, Mats/Matthews, Peter/McKenzie, Phillip 2004: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. September 2004. Im Internet:

2. Zwei Ebenen der Studienstrukturreform

Die Lehrerbildung und ihre Reform ist in den letzten Jahrzehnten eigentlich permanent diskutiert worden;⁷ im Gefolge von „Bologna“ und „PISA“ ist zur Jahrhundertwende der Veränderungsdruck besonders angewachsen. Zur Debatte steht seitdem eine Neustrukturierung der Lehrerbildung im Rahmen der Bologna-Studienstrukturreform.

Generell spielt sich die aktuelle Studienstrukturreform in Deutschland auf zwei Konstruktionsebenen ab: Zum einen auf der Ebene der „**Makro-Strukturen**“, also der Studiendauer, der Stufung der Studiengänge, der Abschlussarten und –bezeichnungen. Diese Themen bestimmen auch die Debatte um die Reform des Studiensystems. Gerade die Zweier-Stufung („two-cycles“, undergraduate, graduate) ist die herausragendste und damit auch die umstrittenste Vorgabe der Bologna-Erklärung und ihrer Nachfolgekommunikes. Dies liegt wohl auch daran, weil die Stufung (zumeist in Bachelor und Master, kurz BA-MA) eine einfache und klare Vorgabe darstellt, die kommunizierbar und plakativ auf- bzw. angreifbar ist – sowohl für ihre Befürworter als auch ihre Gegner.

Zum anderen auf der Ebene der „**Mikro-Strukturen**“. Hier ist vor allem die Modularisierung, also die Aufteilung des Studiums in Module und nicht mehr in Veranstaltungen, zu nennen.⁸ Mo-

http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf

Das Gutachten basiert auf einem Bericht der Kultusministerkonferenz von 2003 mit dem Titel „Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern – Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland“. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/56/38/31076222.pdf>
Ferner beruft sich das Gutachten auf den ergänzenden Bericht von Döbrich, Peter/Klemm, Klaus/Knauss, Georg/Lange, Hermann 2004: Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf>

⁷ Um nur zwei wichtige Bücher zu nennen: zusammenfassend: Merzyn, Gottfried 2002: 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. Hohengehren: Schneider, und empfehlend: Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

⁸ Die Einteilung des Studiums in Module ist im Übrigen nicht Thema im Bologna-Kommunique und deren Nachfolgeerklärungen; Thema ist indes die Vergabe von Leistungspunkten. Wenn wiederum Leistungspunkte vergeben werden, dann sind auch die Zeiten des Kontakt- und Selbststudiums zu beachten und damit ist ein wesentlicher Element der Modularisierung bereits realisiert. Die KMK verlangt hingegen in ihren Rahmenvorgaben explizit eine Modularisierung des Studiums, so die Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen vom 15.09.2000, in der Fassung vom 22.10.2004, im Internet:

<http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktesysteme.pdf>, und die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 15.6.2007, im Internet:

http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

Diese beiden Papiere der KMK können auch als der bundesdeutsche Rahmen gelten, der auch für die (formalen Aspekte der) Akkreditierung von gestuften Studiengängen maßgeblich ist.

dule als Basisbausteine des Studiums werden als zeitlich und thematisch abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten begriffen; quantitative Maßeinheit ist der Arbeitsaufwand, den ein Student für das Modul investieren muss – also sowohl die Dauer der zu besuchenden Veranstaltungen als auch die Selbststudienzeit. Aufwandskalkulationen wurden im Übrigen schon in den 1980er Jahren angestellt;⁹ nun sind sie aber unabdingbar für den Studienabschluss, für den eine gewisse Anzahl an Leistungspunkten (auch ECTS-Punkte¹⁰ oder Credits genannt) erworben werden müssen. Neben der quantitativen Verrechnungseinheit wird – und hier liegt der qualitative Kern der Studienstrukturreform – eine klare Benennung von Lern- oder Qualifikationszielen der Module verlangt. Der Student erfährt aus der Modulbeschreibung, was er mit Abschluss des Moduls können oder wissen müsste. Diese Ziel- bzw. Kompetenzorientierung mag für viele Lehrende und viele Studienprogramme nichts Neues sein. Mit dem formalen Zwang, sich hier festzulegen und die Ziele transparent zu machen, sind alle Lehrenden und Studiengangsgestalter gezwungen, sich tatsächlich Gedanken zu machen, was am Ende des Moduls und – mit Belegung aller erforderlichen Module – am Ende des Studiums „herauskommen“ sollte (im schönen BA-MA-Neudeutsch: die „Outcome-Orientierung“), was der Student also kennen und können sollte. Die Modularisierung und damit die Zielorientierung stellen nicht nur den qualitativen Kern der Studienstrukturreform dar, sie bereiten auch die meiste Arbeit bei der Studiengangsgestaltung.¹¹

Die Diskussion um die Stufung, also die Grobstruktur des Studiums, ist politisch, um nicht zu sagen: ideologisch aufgeladen. Hier geht es um nationale Traditionen des Hochschulsystems, das kulturelle Erbe des Studiums, das Professionsverständnis von Disziplinen und Hochschullehrern und auch um Fragen der sozialen bzw. Bildungselektivität – alles Themen von hoher Relevanz und auch Symbolkraft. Was das Studium aber tatsächlich umkrepelt, ist, wenn die Reform denn ernsthaft betrieben wird, die Modularisierung. Und die Studiengänge zu modularisieren, macht eben viel Arbeit.

Beide Ebenen – Mikro und Makro – sollten bei der Gestaltung der Studiengänge indes zusammen hängen: Die Lernziele der einzelnen Module sollen zum Gesamtstudienziel (zur „employability“ – „Arbeitsbefähigung“ in bestimmten Berufsfeldern) führen. Nicht zusammen hängen hingegen die Konstruktionsprinzipien „Stufung“ und „Modularisierung des Studiums“; es kann durchaus modularisiert werden, ohne das Studium zu stufen, und es kann das Studium gestuft werden, ohne es zu modularisieren.

⁹ Doch ganz so neu ist dieses Vorgehen nicht; in einem Beschluss der Ständigen Kommission für die Studienreform bei der Kultusministerkonferenz KMK vom 9.12.1982 zur „Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots“ ging man bereits von einem bestimmten Arbeitsaufwand für ein Studium aus, nämlich von 2070 Stunden im Jahr. Im Leistungspunktesystem deutscher Prägung rechnet man heutzutage in der Regel mit 1800 Stunden pro Jahr.

¹⁰ ECTS steht für “European Credit (Accumulation and) Transfer System”.

¹¹ Rein quantitativ kann dies allein mit dem anfallenden Papiervolumen der Modulbeschreibungen illustriert werden. Im Internet findet sich hier das Muster für eine Modulbeschreibung der Universität Halle: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_allgemein.doc Für ein BA-Studium mit 180 Leistungspunkten wären hier in der Regel zwischen 25 und 30 Module zu entwickeln, also auch zwischen 25 und 30 Modulbeschreibungen zu verfassen.

3. Reform des Studiensystems durch Stufung der Lehrerstudiengänge

In Deutschland wurde – erstaunlicherweise – eine flächendeckende Neustrukturierung¹² der Studiengänge in Bachelor und Master im Bereich der universitären Lehrerausbildung begonnen: So setzten die Pilotprojekte in Bielefeld, Bochum, Erfurt und Greifswald bei der Reform des Lehrerstudiums an und dann wurden diese Strukturen auf (fast) alle Nicht-Lehrer-Abschlüsse der Universität übertragen. Erstaunen mag dies deshalb, weil eine Reform des Lehrerstudiums lange Zeit umstritten war, und nun ausgerechnet die Lehrerausbildung als Türöffner für eine Gesamtstudienreform fungiert.

Dass beide Ziele – die Reform des Lehrerstudiums auf der einen Seite und die Einführung der gestuften Studienstruktur auf der anderen Seite – durchaus in Konflikt geraten können, wurde bei den einzelnen Modellprojekten immer wieder deutlich.¹³ 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 strengten Wissenschaftsministerien bzw. Hochschulabteilungen der Kultusministerien, Wissenschaftsverbände und -einrichtungen wie Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Centrum für Hochschulentwicklung vorrangig einen Durchbruch für das Bachelor- und Master-Studiensystem an.

Aufgrund dieser Übereinstimmung im anvisierten Ziel war die flächendeckende Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge im universitären Bereich dann auch tatsächlich eng mit der Umstellung der Lehrerstudiengänge vom Staatsexamen auf die gestufte Struktur verknüpft. Die modellhaft eingeführten Lehrerstudiengänge fungierten letztlich auch als „Sauerteig“ für einen umfassenden Umbau des gesamten universitären Studiensystems. Die Pilotprojekte an den Universitäten Erfurt, Greifswald, Bochum und Bielefeld standen damit Modell nicht nur für eine, sondern für zwei Reformen: die Reform der Lehrerbildung und die Reform des Studiensystems.

¹² Zuvor wurden bereits einzelne Studiengänge auf das BA-MA-Format umgestellt bzw. neu angeboten.

¹³ So berichten Gabriele Bellenberg und Anke Thierack in ihrer „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004), dass es dem Schulministerium in NRW „vornehmlich um die Sicherung der staatlichen Aufsicht bei der Universitären Lehrerbildung und ihrem Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung“ (S. 71) 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 lehramtsspezifischer 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“ (S. 71). Der Bericht (aus zwei Teilen) ist im Internet verfügbar:

<http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20I%20Text.pdf> und <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopse.pdf>

Aus diesem doppelten Modellversuch erwachsen de facto dauerhafte Einrichtungen; es handelte sich also weniger um Modellversuche, anhand derer erst zu prüfen war (bevor beschlossen wurde), in welche Richtung sich die Studiengänge weiterentwickeln sollten; sondern die Pilotprojekte fungierten als Vorreiter der doppelten Reform. Kein Modellversuch wurde wegen Misslingens nicht zur Dauereinrichtung; es gab natürlich Feinabstimmungen und gewisse Korrekturen, aber das Kernanliegen der Studienstrukturreform stand nirgendwo zur Diskussion.¹⁴

Die Jahre darauf folgte ihnen eine nach der anderen Universität und stellte ihr Studienangebot um. Inwieweit die neuen gestuften Lehrerstudiengänge tatsächlich auch die – seit Jahrzehnten diskutierten – Defizite der Lehrerbildung beheben würden, ist bislang noch nicht evaluiert worden. Auch die laufende Begleitung des Modellvergleichs durch die HIS (Hochschulinformationssystem GmbH Hannover) zwischen Bochum und Bielefeld konnte diese Frage nicht beantworten.¹⁵ Dies könnte nur durch eine Ex-post-Evaluation herausgefunden werden: Erst wenn Lehrer ausgebildet und in ihrem Beruf tätig sind, kann der Frage tatsächlich nachgegangen werden, ob die Absolventen aus dem alten oder aus dem neuen gestuften System besser auf den Lehrberuf vorbereitet sind und tatsächlich besser unterrichten.

¹⁴ Nur wenn eine Entscheidung für oder wider die Strukturreform überhaupt zur Debatte gestanden hätte, dann wäre eine Richtungsänderung aufgrund des Konstruktionsfehlers der Modellversuche (nicht der Modelle!) möglich gewesen. Die Wirkungen der Reform, wie Studienabbruchquoten, Berufsverbleib und Berufserfolg der Absolventen lassen sich aber erst nach Jahren feststellen. Hierfür war – angesichts der Dynamik des Bologna-Prozesses, der Selbstverpflichtung der Politik und der Kosten der Umstellung keine Zeit.

¹⁵ Insbesondere, weil sie vorzeitig von den Auftraggebern abgebrochen wurde, weil die Beschlusslage zur Einführung der gestuften Lehrerstudiengänge den Modellversuch bereits eingeholt hat. Die Studie konzentriert sich denn auch auf die Untersuchung zur Studienqualität und liefert hierzu interessante Hinweise: Grützmaker, Judith/Reisert, Reiner 2006: Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum. HIS Hannover. Im Internet: <http://www.his.de/pdf/23/EndberichtBAMA.pdf>

4. Zwei Modelltypen gestufter Lehrerstudiengänge

Die Interessenkollision zwischen Schul- und Studienreformern spitzt sich in dem ebenfalls beinahe „ideologisch“ aufgeladenen Streit um ein integratives versus sequenzielles BA-MA-Lehrerstudium im Sekundarbereich (5. bis 12./13. Schulklasse) zu. Im integrativen Modell werden die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) parallel sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase belegt; im sequenziellen Modell werden in der Bachelor-Phase ausschließlich die Fachwissenschaften und in der Master-Phase die (Fach-)Didaktiken und Bildungswissenschaften studiert.¹⁶

Das **sequenzielle Modell** entspricht eigentlich eher dem Grundgedanken einer gestuften Struktur als das integrative, da es klar zwischen dem BA-Abschluss mit fachwissenschaftlicher Ausrichtung und dem didaktisch-erziehungswissenschaftlichen MA-Abschluss trennt. Damit haben beide Abschlüsse ein für sich stehendes Studienziel, das – beim BA natürlich nicht in allen Fächerkombinationen – auf eine Qualifizierung in bestimmten Berufsfeldern hin ausgerichtet ist.

Das **integrative Modell** dagegen unterläuft gewissermaßen Sinn und Zweck der Stufung. Sowohl der BA als auch der MA sind auf den Lehrberuf ausgerichtet. Doch in einem BA-Studium, in dem alle Studienfächer gleichzeitig, aber unterm Strich mit relativ wenig Zeitaufwand studiert werden, können nicht all die Qualifikationen erworben werden, die für die spätere Unterrichtstätigkeit vonnöten sind. Eine derartige „Schneidung der konsekutiven Studienstrukturen widerspreche ihrer Intention; der Bachelor-Abschluss sei damit nicht mehr polyvalent einsetzbar, weder was den Zugang zu einem Lehramtsmaster, noch zu einem fachspezifischen Master angeht“, schreiben Gabriele Bellenberg und Anke Thierack in ihrer „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004).¹⁷ Der Bachelor of Education (B.Ed.) kann somit nur als eine Durchgangsstation fungieren, als eine Art Zwischenzeugnis auf dem Weg zum Lehrberuf. Einen Bedarf oder einen politischen Willen, den Status und die Personalkategorie von Assistenzlehrern oder ähnlichem für derartige BA-Absolventen einzuführen, gibt es offensichtlich nicht. Damit qualifizieren sowohl die fachwissenschaftlichen als auch die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des BA zu keinem Beruf (oder zu keinem Berufsfeld); das MA-Studium muss also zwingend auf dem BA folgen. Es handelt sich bei diesem Master damit nicht nur um einen konsekutiven (auf dem BA aufbauenden), sondern um einen „obligatorisch-konsekutiven MA“. Das Studiumsende nach dem BA wäre in diesem Sinne nichts anderes als ein zertifizierter Studienabbruch. Was aber passiert, wenn nicht genügend Plätze im Masterstudium vorhanden sind oder wenn eventuell vorhandene zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen (wie eine bestimmte Mindestabschlussnote oder zusätzliche erforderliche Kompetenzen) nicht erfüllt werden? Werden diese BA-Absolventen tatsächlich einen Rechtsanspruch auf die Vollendung ihrer Berufsausbildung erhalten, sprich eine MA-Studienplatzgarantie genießen? Führt also der „obligato-

¹⁶ Siehe dazu: Winter, Martin 2004: Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 3/2004. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=43>

¹⁷ Auf Seite 72. Siehe Fußnote 13.

risch-konsekutive“ MA auch zu einer Verpflichtung der Universität, derartige BA-Absolventen in den MA-Studiengang aufzunehmen?

Diese Argumentation zielt in erster Linie nicht auf eine Ablehnung des integrativen Modells an sich, sondern wendet sich gegen die Kopplung von Stufung und integrativem Studium.¹⁸ Es könnte ja durchaus sein, dass die gestufte Struktur für die Lehrerausbildung tatsächlich untauglich ist und – wie Professionsvertreter behaupten – tatsächlich nur ein integratives Studium eine gute Lehrerausbildung garantieren könnte. Nur stellt sich die Frage, warum hier eine gestufte Studienstruktur eingeführt wird, wenn mit dem integrativen Modell de facto für jeden Studenten gemäß seinem Grundrecht auf Ausbildungsfreiheit der Zugang zum Master-Studium (und damit zur Vollendung seiner Berufsausbildung¹⁹ verfassungsrechtlich garantiert ist, die Stufung also letztlich obsolet ist?

Wenn tatsächlich mehr als 6 bzw. 8 Semester²⁰ nötig sind, einen Lehrer an der Universität auszubilden, und wenn nur ein paralleles Studium von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praktika zielführend ist, warum dann der Aufwand der Stufung? War vielleicht die Durchsetzung des integrativen Modells der geforderte Preis der Schulabteilungen bzw. Schulministerien gegenüber den Hochschulabteilungen bzw. Wissenschaftsministerien überhaupt gestufte Studienstrukturen umzusetzen?²¹ Oder wurde und wird hier die Stufung nur eingeführt, weil sie als (politischer) Hebel genutzt werden konnte, das Lehrerstudium insgesamt zu reformieren? Denn mit der neuen Struktur werden alle anderen Studienelemente der Reform, also insbesondere die Modularisierung, die Gestaltung der einzelnen Module, die Benennung des studentischen Aufwands und der Qualifikationsziele abverlangt. Die Studienstrukturreform besteht – wie der Name schon sagt – in erster Linie in einer Änderung der formellen Strukturen (Stufung, Modularisierung, Leistungspunkte-Vergabe etc.). Diese Änderungen zwingen aber letztlich zu einer Radikalreform des Studiums („Modularisierung als Reform der Mikrostrukturen“); es werden alle Elemente des Studiums auseinandergenommen, gemischt und neu zusammengesetzt. Daraus resultiert also ein gewisser Zwang (und natürlich auch die Chance), das Studium auch inhaltlich neu zu überdenken und damit tatsächlich zu reformieren – vielleicht auch in Hinblick auf eine bessere Lehrerbildung.²² Dies mag auch als Argument dafür gelten, dass Schulreformer bei der Studienreform die Möglichkeit zur Veränderung nutzten und auf den Bologna-Zug aufsprangen.

Aus der Perspektive seiner Befürworter ist also das integrative Modell offensichtlich der Versuch, die gestufte Struktur einzuführen, ohne die gestufte Struktur wirklich zu wollen. Sie fungiert vielmehr als Hebel, die bestehenden Studienstrukturen aufzubrechen und eine lange Zeit nur diskutierte, aber nie realisierte Reform der Lehrerbildung zu beginnen: z.B. die pädagogisch-didaktischen Anteile im Studium auf Kosten der Fachwissenschaften auszubauen, mehr Praxisphasen in das Stu-

¹⁸ Zu den Pros und Contras der beiden Modelle siehe Winter 2004 (Fußnote 16).

¹⁹ Genau genommen ist die Ausbildung zum Lehrberuf erst mit dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes, also dem 2. Staatsexamen abgeschlossen.

²⁰ So lange kann ein Bachelor mindestens bzw. höchstens dauern (3 bis 4 Jahre).

²¹ Wie der Bericht von Gabriele Bellenberg und Anke Thierack vermuten lässt. Siehe Fußnote 13.

²² Etikettenschwindel sind indes weiterhin möglich und werden auch häufig beklagt. Sie treten insbesondere dann auf, wenn die Studiengänge tatsächlich nur gestuft werden, also die Grobstruktur geändert wird, nicht aber die Feinstrukturierung. Es ist eben die Modularisierung, die eine qualitative Reform ermöglicht.

dium zu integrieren etc. Eine andere seit langem aufgestellte Forderung ist die nach einer stärkeren Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Studienanteile auf den Lehrberuf, am besten in lehreramtsspezifischen Veranstaltungen und Modulen. Doch gerade dieser Punkt kann und soll per definitionem im gestuften, sequenziellen Modell nicht realisiert werden; dort sollen die fachwissenschaftlichen Studien im BA verschiedene Optionen eröffnen, von denen das weiterführende MA-Studium für den Lehrberuf nur eine ist (Stichwort Polyvalenz). Ob also eine Verbesserung der Lehrerausbildung tatsächlich gelingt, muss noch abgewartet und untersucht werden.

5. Entstaatlichung des Lehrerstudiums?

Das Lehrerstudium wird mit der Bologna-Reform nicht nur gestuft; mit den universitären Abschlüssen Bachelor und Master wird es auch bewusst entstaatlicht.²³ Im Sinne der intendierten Hochschul-Autonomisierung und Deregulierung wird die Verantwortung über Studium und Lehre den Hochschulen zugestanden. BA und MA stehen für einen Abschied vom (etatistischen) Lehramt – jedenfalls wird dies suggeriert.²⁴ Nur mit dem Abschied des Staates, sprich der Ministerien (insbesondere der Schulministerien bzw. Schulabteilungen) ist es so weit nicht her; auch im neuen Studiensystem können sie immer noch kräftig mitmischen – und zwar:

- **auf der Ebene des Abschlusses**, also in der Frage der Anerkennung des Master-Titels als Staatsexamen: Hier wäre zu untersuchen, inwieweit in den betreffenden Bundesländern die Abschlüsse von Einzelfall zu Einzelfall anerkannt werden (müssen) oder ob dies mehr oder weniger pauschal passiert (indem beispielsweise eine Äquivalenz des Master-Grades zum 1. Staatsexamen ohne weiteres Verfahren bescheinigt oder gar mit dem Master-Abschluss automatisch zugleich ein Staatsexamen vergeben wird). Zu vermuten ist, dass – auch dank der aktuellen KMK-Beschlüsse (siehe Abschnitt 6) – zunehmend eine pauschale Lösung gewählt werden wird, weil die Einflussmöglichkeiten im Vorfeld, nämlich im Kontext der Studienganggestaltung genutzt und ausgeweitet werden. Damit bin ich beim zweiten Punkt.
- **auf der Ebene der Studienganggestaltung**: Hier sind wiederum zwei Bereiche zu unterscheiden: Erstens **in der curricularen Konzeption** durch die Vorgaben von inhaltlichen Standards für die Lehrerausbildung („ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen“ genannt), wie sie für die Bildungswissenschaften bereits 2004 von der Kultusministerkonferenz KMK beschlossen wurden,²⁵ und peu à peu in allen Unterrichtsfächern entwickelt werden sollen. Nicht nur die Konstruktion dieser Standards, sondern insbesondere auch deren Einhaltung wird von den Kultusministerien kontrolliert. Auch in den Akkreditierungsverfahren soll dies überprüft werden. In gewisser Weise wäre dies ein Dammbbruch, da damit auch inhaltliche Standards als Akkreditie-

²³ Die Begriffe „staatlich“ und „universitär“ werden hier wie ein Gegensatzpaar behandelt – als ob das eine das andere ausschliesse. Das ist natürlich nicht ganz richtig. Die lehrerausbildenden Hochschulen sind immer auch staatliche Einrichtungen. Der Gegensatz wird deshalb hier so pointiert verwendet, weil die Universitäten immer mehr auch als eigenständige Körperschaften agieren können. Ein zentraler Punkt der Hochschulreform der letzten Jahre ist eben diese Emanzipation der Hochschule (genauer: der Hochschulleitung) von der staatlichen (sprich: ministeriellen, aber auch parlamentarischen) Detailsteuerung. Diese Autonomisierung ist kein Selbstzweck; sie soll der Effizienz- und Qualitätssteigerung in Forschung und Lehre dienen.

²⁴ Allen bisherigen Lehramtsstudiengängen ist gemein, dass die Abschlussprüfung als (erstes) Staatsexamen, das heißt, unter staatlicher Aufsicht abgehalten wird. Die Prüfung findet zwar in der Universität statt; es sind zumeist Prüfer aus der Universität, aber die Organisation und die Aufsicht der Prüfung unterliegt einer (staatlichen) Landesbehörde.

²⁵ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

rungskriterien fungierten; bislang waren die Strukturvorgaben der KMK zur Akkreditierung von Studiengängen weitgehend nur formaler Natur. Angesichts dieser staatlichen Kanonisierung von Lehrinhalten und deren „Monitoring“ stößt die curriculare Gestaltungsfreiheit der Universitäten schnell an ihre Grenzen. Nicht aber erst in Zukunft mit Geltung curricularer Standards der Kultusministerkonferenz können die Ministerien bei der Detailformung der neuen Lehrerstudiengänge mitreden. Insbesondere im studienbegleitenden Prüfungssystem fließt ein Großteil der Modulleistungen in die Examensnote mit ein; damit reicht der Einfluss der Ministerien bis in die Gestaltung einzelner Module.²⁶ Obwohl der Abschluss universitär ist, handelt es sich also mitnichten um eine rein universitäre Angelegenheit. Mehr noch: Dadurch dass – insbesondere fachwissenschaftliche – Module im Lehramtsstudium als auch im Bachelor-Studium (wie bislang viele Veranstaltungen auch) Verwendung finden, werden hier die staatlichen Einflussmöglichkeiten bis in die Modulgestaltung im Rahmen von (eigentlich rein universitären) BA-Studiengängen ausgeweitet. 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 oder kann es sich leisten, fachwissenschaftliche Veranstaltungen bzw. Module nur für das Lehrerstudium alleine anzubieten. Schulreformer hätten indes gerne diese Ausschließlichkeit; die Hochschulvertreter 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 zu einer Art Pädagogischen Hochschule. Im Studiengang Lehramt an Grundschulen ist indes diese Ausschließlichkeit vielerorts (noch) vorzufinden; Schulreformer hätten diese gerne auf den Sekundarbereich ausgeweitet.²⁷ Diese „Zwangspoly-

²⁶ Inwieweit dies tatsächlich geschieht, müsste genauer untersucht werden. Die Möglichkeit dazu besteht jedenfalls. Auch hier muss wieder von einem normativen Missverständnis gewarnt werden. Sicherlich mögen Gründe dafür sprechen, dass Ministerien hier Einfluss nehmen. Das hier kritisierte Problem ist die Inkonsequenz, ja mehr noch: die Hypokrisie dieser Politik, das Auseinanderklaffen von artikulierter und tatsächlicher Absicht – wenn also mit den neuen Abschlüssen eine Entstaatlichung propagiert, aber in der Realität das Gegenteil praktiziert wird. Dann wäre es ehrlicher, man bliebe bei den alten staatlichen Abschlüssen.

²⁷ An der Universität Halle-Wittenberg gibt es die entgegengesetzte Tendenz. Aufgrund massiver Sparanforderungen seitens des Landes werden nun auch die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik der Grundschulausbildung zum Großteil nicht mehr vom Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, sondern von den Instituten für Germanistik und für Mathematik angeboten. Weder die Vertreter der Grundschulausbildung noch die Vertreter der Mathematik und Germanistik sind über diese Lösung glücklich. Im Sekundarbereich ist diese Polyvalenz der fachwissenschaftlichen Module weniger problematisch, weil dort Qualifikationen gefragt sind, die sowohl von BA-Studenten als auch von zukünftigen Lehrern gebraucht werden, wie: Überblickswissen, methodische Fähigkeiten – also auch das, was ein Lehrer fachwissenschaftlich kennen und können muss.

valenz“ 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 reicht dann die staatliche Standardisierung und der ministerielle Einfluss auf die Lehre in allen fachwissenschaftlichen Studiengänge – also nicht nur in die lehramtsspezifischen. Auch wenn diese Standards relativ offen formuliert sind, ein inhaltlicher Rahmen wäre gesetzt und die Gestaltungsfreiheit in der Lehre auch in eigentlich rein-universitären Studienangeboten beschränkt.

Zweitens: Zwar werden die Studiengänge in einem – eigentlich als staatsfern konzipierten – Verfahren zertifiziert, doch **in diesen Akkreditierungsverfahren** spielen die Ministerialvertreter eine gewichtige Rolle. Dies betrifft indes alle zu akkreditierenden Studiengänge, also nicht nur die auf das Lehramt abzielenden. Im Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren²⁸ schreibt die KMK den maßgeblichen Einfluss des Staates (der Länder) im Akkreditierungsverfahren fest; u.a. wird festgelegt, dass vier Ländervertreter im 16-köpfigen Akkreditierungsrat und ein Ländervertreter im zwei-köpfigen Vorsitz des Akkreditierungsrates mitbestimmen. Die Akkreditierung, die zumeist die Voraussetzung für die staatliche Genehmigung der Studiengänge bildet, war ursprünglich ebenfalls als Instrument zur Entstaatlichung des Genehmigungsprozesses gedacht und im Sinne der Selbstorganisation der Wissenschaft den Hochschulen (Stichwort Hochschulautonomie) überantwortet worden. Dieser Schritt zur Entstaatlichung ist dann doch nicht so radikal ausgefallen, wie anfangs von Hochschulrektorenkonferenz und anderen auf der Hochschuleseite erhofft.

Diese Pseudo-Entstaatlichung in den gestuften Lehrerstudiengängen ist auch der Konstruktion von 1. und 2. Staatsexamen geschuldet. Es ist kein 2. ohne 1. Staatsexamen möglich und erst mit Abschluss des 2. Staatsexamens ist die Berufsausbildung zum Lehrer tatsächlich abgeschlossen. Wer also ein 1. Staatsexamen oder eben einen Master mit Äquivalenzbescheinigung in der Tasche hat, genießt auch eine verfassungsrechtliche Garantie, seine Ausbildung abschließen zu können, sprich einen Platz im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat einzunehmen.²⁹ Am Ende zielt also Alles auf den staatlichen Abschluss als examinierter Lehrer.

Eine Alternative wäre der Weg, wie er im höheren nicht-technischen Dienst³⁰ beschritten wird. Dort bewerben sich Absolventen von (bestimmten) universitären Studiengängen um die Aufnahme in das Referendariat. Nach einem hochselektiven Auswahlverfahren (das in vielen Fällen nur einen Bruchteil der Bewerber in den Vorbereitungsdienst zulässt), werden die Referendare auf ihr Amt vorbereitet. Dieser Weg erscheint nur dann sinnvoll, wenn mit dem universitären Abschluss auch andere Berufe ergriffen werden können.³¹ Über die Frage, ob das Modell der Ausbildung zum höhe-

²⁸ Vom 24.5.2002, in der Version vom 5.2.2004. Im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/laendakk.pdf>

²⁹ Wie ernst diese Verpflichtung von den Ministerien und Schulbehörden wahrgenommen wird, müsste empirisch erhoben werden; in diesem Kontext interessieren die Fragen, wie lange die Absolventen des 1. Staatsexamens auf ihren Platz im Vorbereitungsdienst warten müssen und wovon die Wartezeit abhängt.

³⁰ Der höhere nicht-technische Dienst kann z.B. in der Bundesagentur für Arbeit oder an wissenschaftlichen Bibliotheken oder in der Steuerverwaltung geleistet werden.

³¹ Dies ist offensichtlich der Fall. Es beabsichtigt denn auch nur ein kleiner Bruchteil der Absolventen der betreffenden universitären Studiengänge den Einstieg in den höheren Dienst und bewirbt sich dort für den Vorbereitungsdienst.

ren nicht-technischen Dienst für die Lehrerausbildung taugt, können ähnliche Argumente ins Feld geführt werden wie im Streit um die Frage „integrativ versus sequenziell gestuftes Lehrstudium“. Wer meint, dass nur eine integrative Ausbildung den Anforderungen des Lehrberufs angemessen ist, für den kann die insgesamt 6,5 Jahre dauernde Ausbildung (1. plus 2. Staatsexamen) nicht in zwei völlig voneinander getrennte selbständige Ausbildungsbereiche aufgeteilt werden. Wer im ersten Semester mit dem Lehrstudium anfängt, der – wenn er es will und auch im Studium reüssiert – wird Lehrer und – dank fehlender beruflicher Alternativen und Arbeitgeber – nichts anderes.³² Auf einem anderen Blatt steht, ob er auch eine Lehrerstelle erhält, den Beruf also tatsächlich ausüben kann. Hier liegt die Crux dieses Modells: in der mit Ausbildungsdauer zunehmenden Alternativlosigkeit der Berufswahl.³³ Auf dem Weg zum Lehramt bzw. zum Lehrberuf muss der Kandidat mehrere Selektionsstationen durchlaufen. Vorausgesetzt die Prüfungen werden alle bestanden, ist die Einstellungen als Lehrer am Ende des 2. Staatsexamens die größte Hürde – und diese hängt in erster Linie vom jeweiligen Einstellungsbedarf der Schulbehörden ab. Dieser schwankt von Schulart zu Schulart, von Fach zu Fach und von Jahr zu Jahr. Grundsätzlich stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis von Nutzen- und Aufwand – sowohl aus individueller als auch aus staatlicher Sicht, wenn ein Teil der langwierig und kostspielig ausgebildeten Lehrer keine Stelle im Schuldienst erhält. Bislang konnte dies dadurch gerechtfertigt werden, dass – im Sekundarbereich – das Staatsexamen mit fachwissenschaftlichen Abschlüssen (Magister, Diplom) quasi gleichwertig war; eine stärkere Ausrichtung des Studiums auf den Lehrberuf kann diese Äquivalenz per definitionem nicht leisten.

Die genannte Alternative, wie sie im Rahmen des nicht-technischen höheren Dienstes praktiziert wird, kann als eine teilweise Entstaatlichung der Ausbildung bezeichnet werden; das Studium endet eben mit einem universitären Abschluss; das Referendariat ist hingegen eine staatliche Veranstaltung. Letztlich führt der Vorbereitungsdienst dann zu einem Amt. Es bliebe also beim anvisierten etatistischen Ziel des Ausbildungsweges, dem Lehramt. Eine radikale Form der Entstaatlichung würde hier ansetzen: Das Lehramt würde zum Lehrberuf; statt Beamtenstatus würden die Lehrer angestellt werden. Über Sinn oder Unsinn der Verbeamtung von Lehrern ist viel gestritten worden.³⁴ Folgerichtig sollte, wenn eine Entstaatlichung der Lehrerausbildung intendiert wird, auch eine „Ent-Amtlichung“ der Lehrtätigkeit angestrebt werden.³⁵ Alles andere wäre nicht nur inkon-

³² Bislang bot der Abschluss des 1. Staatsexamens natürlich auch eine Exit-Option. Vielerorts galt das Lehrstudium (für den Gymnasialbereich) als Äquivalent zum Studium von zwei Hauptfächern im Rahmen des Magisterstudiums.

³³ Vergleichbar ist dies mit der Habilitation von Wissenschaftlern, die ausschließlich zur Professur führt. Viele „Ausbildungsjahre“ wären verloren, wenn kein Ruf erteilt und ein alternatives Berufsfeld gesucht werden muss.

³⁴ Die in Fußnote 6 genannte OECD-Lehrerstudie von 2004 fordert indirekt die Aufhebung der Verbeamtung.

³⁵ „Ent-Amtlichung des Lehrberufs“ zieht natürlich nicht zwangsläufig eine Entstaatlichung, sprich Privatisierung der Schulen nach sich. Letzteres wäre indes die radikalste Form der Entstaatlichung. Doch selbst bei privaten Schulen hätte der Staat gemäß Artikel 7 Grundgesetz und gemäß der Länderverfassungen weitreichende staatliche Aufsichts- und Einflussmöglichkeiten. Am wichtigsten aus gesellschaftspolitischer Sicht bei der Einrichtung von Privatschulen ist wohl die Frage, wie der Grundgesetzauftrag, „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern“ (Art. 7. IV GG) tatsächlich vermieden werden kann.

sequent, sondern führt auch zu Problemen: z.B. Kompetenzstreitigkeiten, ausgelöst durch staatliche Interventionen in ein (halbwegs) entstaatlichtes System. Wo früher eindeutig bestimmt wurde – mit allen positiven wie negativen Folgen: hier liegt ein staatliches Studium vor, hier bestimmt das Ministerium (eventuell nach Absprache mit den Universitäten), sind nun die Verhältnisse und damit die Verantwortlichkeiten mit den neuen gestuften Lehrerstudiengängen undurchsichtiger geworden. Es handelt sich zwar um ein universitäres Studium. Weil es ausschließlich auf das Lehramt abzielt, kommt es ohne die staatliche Anerkennung nicht aus. Der Staat fungiert weiterhin als Monopolist von Lehrerstellen; ihm untersteht das (staatliche) Schulwesen und auf das private hat er ebenfalls großen Einfluss.³⁶

Abgesehen von den genannten prinzipiellen strukturellen Problemen (Passung von universitärer Ausbildung, staatlichem Vorbereitungsdienst und Ausübung des Lehramts) sind im Kontext des neuen Studiensystems weitere **weitreichende Grundsatzentscheidungen** zu fällen. Diese betreffen zum einen die **Struktur der Ausbildungen von Grundschul-, Hauptschul-, Realschul- und Sonderschullehrern an den Universitäten** und zum anderen die **Dotierung der verschiedenen Lehrämter**. Wie lang dauert in den verschiedenen Studiengängen ein Regelstudium? Welchen Abschluss (BA oder MA?) benötigt ein Grundschullehrer, ein Hauptschullehrer und ein Realschullehrer? Was sollen die verschiedenen Lehrertypen verdienen? Dotierung und Abschlussgrad hängen zudem zusammen. Ein Master-Lehrer kann – eigentlich³⁷ - nicht als Beamter des gehobenen Dienstes (also unterhalb der Besoldungsgruppe A 13) alimentiert werden (oder analog dazu: als Angestellter nicht unterhalb der Entgeltgruppe 13, Tarifvertrag Öffentlicher Dienst, entlohnt werden).

Schließlich gibt es neben dem prinzipiellen Problem der Pseudo-Entstaatlichung und den genannten Grundsatzentscheidungen zur Dotierung und den schulartspezifischen Abschlussgraden noch ein weiteres Problem, nämlich die **Abstimmung in Ausbildungsfragen bzw. Anerkennung von Abschlüssen zwischen den Bundesländern**. Solange die Lehrerausbildung in Länderhand liegt, solange gibt es das föderale Problem der Anerkennung von Studienabschlüssen und damit der Mobilitätsbeschränkungen von („werdenden“) Lehrern. Das Problem stellt sich in den Fällen, in denen die Lehrer in einem Land (teil-)ausgebildet und/oder tätig sind und nun in ein anderes Land und damit ein anderes Schulsystem wechseln wollen/müssen. Zwar bemüht sich die KMK um eine wechselseitige Anerkennung der BA- und MA-Absolventen als Lehramtsaspiranten; hier sind jedoch noch viele Punkte offen.

³⁶ Weil auch die privaten Schulen als sog. Ersatzschulen (als Ersatz für die staatliche Schule) eine staatliche Anerkennung benötigen und damit auch eine staatliche Finanzierung genießen, wird von Lehrern an privaten Schulen u.a. eine der staatlichen Lehrerstudium vergleichbare Ausbildung verlangt; in der Regel also auch ein erstes und zweites Staatsexamen. Art. 7 IV Grundgesetz bestimmt, dass eine Genehmigung zur Errichtung von Privatschulen u.a. dann erteilt werden muss, wenn sie „in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen“.

³⁷ Dass dies nun doch sein kann, macht die neue Beschlusslage der KMK möglich. Siehe Abschnitt 6.

6. Exkurs zur politischen Rahmensetzung: die Beschlüsse der KMK zur Struktur und wechselseitigen Anerkennung der Lehrerstudiengänge

Die föderale Problematik der Anerkennung der Absolventen betrifft alle Abschlussarten des Lehrstudiums, also sowohl die Staatsexamina als auch die Bachelor und Master. Das Problem wurde frühzeitig erkannt; doch zu tatsächlich belastbaren 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 sog. „Hamburger Abkommen“) vom 28. Oktober 1964 (geändert durch das Abkommen vom 14. Oktober 1971) legte in § 18 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 den Betroffenen kaum Planungssicherheit gibt.³⁸

Erst nach Jahrzehnten landesspezifischer Lehrerausbildung in der Bundesrepublik wurde die Anerkennungsproblematik bei den Staatsexamina gelöst.³⁹ Am 5.10.1990 wurde in einem Beschluss der KMK das Problem der „gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ interföderal geregelt.⁴⁰ Der eigentliche Beschluss ist recht kurz gehalten: Ge-

³⁸ 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 rund 30 Jahren (1989: 71) in ihrem Buch „Zur Praxis der gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Bericht“ (beim Nomos-Verlag in Baden-Baden erschienen). 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.

³⁹ „Bereits“ rund 15 Jahre zuvor (am 10.6.1976) wurde ein Verfahren zum Lehreraustausch „Einheitliche Regelungen für den Lehreraustausch zwischen den Ländern“ vereinbart (im Internet: <http://www.schure.de/2041101/0007039.htm>). 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.

⁴⁰ Warum kam es erst 1990 zu derartigen Regelungen? Vielleicht müsste die Frage 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

nannt 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 12.05.1995) 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).⁴¹ Diese Normen sind wesentlich detaillierter als die Regelungen im 1990er Beschluss.⁴² Erstaunlicherweise sollten diese „Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung“ in den Lehrämtern aber 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 lehramtsspezifischen Rahmenvereinbarungen auch für die Anerkennung der Abschlüsse der jeweils anderen Ländern zu verwenden.⁴³ 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.⁴⁴ 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 Be-

der Arbeitnehmer politisch forcierten (Avenarius et al. 1989: 15 ff., siehe Fußnote 38). 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, Hermann/Döbert, Hans/Döbrich, Peter/Schade, Angelika 1996: 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? Baden-Baden: Nomos. In dem Buch ist auf den Seiten 15 ff. auch die Rechtslage nach der KMK-Vereinbarung von 1990 beschrieben.

⁴¹ Im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/anerklab.pdf>

⁴² Die geforderte SWS-Anzahl pro Lehramtsstudiengang wird in diesen Papieren im Übrigen höher veranschlagt als noch im 1990er Beschluss.

⁴³ Der Beschluss der KMK von 1999 ist in der Informationsschrift der KMK von 2002 enthalten. Im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/anerklab.pdf>

⁴⁴ Zum Beispiel für Sachsen-Anhalt die Verordnung über die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter bei beschränkten Kapazitäten (LehrZul-VO) vom 1. Januar 2004. Im Internet: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-zulassunglehraemter.pdf>

rechnungsmodalitäten 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 von deren aktuellem 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 wirklich gebraucht werden, dann können im Ausnahmefall auch schon Diplom- oder Magister-Absolventen eine Chance zur Aufnahme erhalten – insbesondere wenn „Not am Lehrer“ ist – wie es in manchen sog. Mangelfächern immer wieder der Fall ist. Generell – so die Kritik – liefen 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.⁴⁵ Wenn Bildungsangelegenheiten ausschließlich in den länderhoheitlichen Kompetenzbereich fallen (sollen), dann ist die Bevorzugung des eigenen Nachwuchses im Sinne einer stringenten und souveränen Schulpolitik auch konsequent. Ob sie sachlich sinnvoll⁴⁶ 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 ein paar Jahren die Anerkennungsproblematik wieder auf die Tagesordnung zurück. Mehr noch: Mit der Einführung der gestuften Lehrerstudiengänge hat sie eine neue Dimension an Unübersichtlichkeit erhalten.

Diese Unübersichtlichkeit im neuen Studiensystem war ursprünglich im Sinne einer Profilierung der akademischen Ausbildung in den Ländern und deren Hochschulen auch beabsichtigt. Denn mit der BA-MA-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) Mobilität und Gleichrangigkeit der Abschlüsse. Dieser Zielkonflikt ist ein struktureller; denn Profilierung und Harmonisierung der Studiengänge sind prinzipiell nicht zu vereinbaren.

⁴⁵ Die Anwendung einer „Landeskinderklausel“ vermuteten Avenarius et al. 1989 (auf S. 15, siehe Fußnote 38). Ob dies – nach knapp 30 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.

⁴⁶ 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 Landeschulsysteme, die im Studium des einen Landes und im Vorbereitungsdienst des anderen Landes gewonnen wurden, erweitern den fachlichen Horizont des „werdenden“ Lehrers.

Dieses Problem der Heterogenisierung betrifft nun in besonderer Weise auch die gestuften Lehramtsstudiengänge, wie im Folgenden gezeigt wird.

2002 reagierte die KMK auf die Ausweitung der Studienstrukturreform auf den Lehramtsbereich; sie akzeptierte in ihrem Beschluss⁴⁷ (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 (siehe unten). Deutlich wird der Wille der Länder, hier nicht an Einfluss auf die Universitäten und ihr Lehrangebot zu verzichten.
- 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, macht der Beschluss deutlich. Die

⁴⁷ Mit dem Titel „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen“. Im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/D37.pdf>

Lehrämterhierarchie wird nicht angetastet; die genaue Ausgestaltung dieser Hierarchie wird hingegen ausgeklammert.

2005 wurde der Beschluss der KMK in Quedlinburg fortgeschrieben (am 2.-3.6.2005).⁴⁸ Da mittlerweile nicht nur einzelne BA-MA-Modellversuche veranstaltet worden sind, sondern manche Länder bereits die Grundsatzentscheidung, die Lehrerstudiengänge generell zu stufen und zu „staatlichen“, getroffen haben, hat sich die KMK 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.“ Manche sehen in dem Beschluss eine Kehrtwende der KMK in Richtung integratives gestuftes Lehrerstudium.⁴⁹ Aus dem Wortlaut des Beschlusses ist dies nicht so leicht abzuleiten. Der klingt nämlich sehr nach dem, was bereits 2002 formuliert wurde:

„1. Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerausbildung 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 Teilfächer ausgesprochen. Verzichtet wurde die Benennung von Punkt 1.5 des 2005er Beschlusses, 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 Lehrerausbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zustän-

⁴⁸ Mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

Mit dem darauffolgenden Beschluss der KMK vom 22.09.2005 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. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

⁴⁹ So Bettina Jorzig vom Stifterverband, 2007 abgedruckt in: Wie der Bachelor zum Lehramt kam. S. 62-75 in: Hochschulrektorenkonferenz/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007. Der komplette Band im Internet:

http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf

digen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.“

Wiederum unbeantwortet bleiben die Fragen nach den lehramtstypischen Abschlussgraden und damit nach der Eingruppierung der Dotierung der verschiedenen Lehrämter. Strittig ist dies insbesondere beim Grundschul-Lehramt. Ist hierfür nur ein Bachelor-Abschluss erforderlich oder soll das Grundschul-Lehramt – wie die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft GEW fordert⁵⁰ – aufgewertet werden? Und wenn für das Lehramt ein Master-Abschluss vonnöten sein sollte, dann stellt sich die Frage, ob ein ein- oder zweijähriges Master-Studium zu absolvieren ist. 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. Der BA als Abschluss für Grundschul- und Hauptschullehrer etc. wäre in diesem Sinne auch eine Maßnahme der staatlichen Kostenkontrolle.

Nur zwei Jahre nach dem Quedlinburger Beschluss findet die KMK auf ihrer 317. Plenarsitzung vom 28.2.2007 hierzu eine gemeinsame Linie: „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 3⁵¹ (sowie ggf. 6⁵²) im Grundsatz beschlossen:

1. 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.

Als Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst gilt eine mindestens anderthalbjährige 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.“⁵³

Doch diese gemeinsame Linie lässt mehr Fragen offen, als sie löst. Klar ist: Egal ob BA oder MA, 210 Leistungspunkte reichen für die gegenseitige Anerkennung von Lehrämtern im gehobenen Dienst. Unklar ist, wie die Regelung „240 Punkte plus Teil des Vorbereitungsdienstes = Master-Abschluss“ funktionieren kann. Die Kandidaten erhalten demnach erst nach mindestens einem halben Jahr Vorbereitungsdienst ihren Master-Abschluss. Um diesen universitären Master-Abschluss zu erwerben, müsste man also zusätzlich eine staatliche (schulische) Ausbildungsstrecke absolvieren. Statt der Entstaatlichung der Lehrerausbildung liefe dies vielmehr auf eine Verstaatlichung des Lehrerstudiums hinaus. Wenn man so will, ist dies eine originelle Lösungsvariante

⁵⁰ Die Stellungnahme der GEW im Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary25084/Dok-LeBi-2007-01.pdf>

⁵¹ Also grob vereinfacht: Primarstufe (Grundschule) und Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule)

⁵² Also Sonder- bzw. Förderschule. Die Definitionen der Lehramtstypen sind in der Anlage 1 der oben genannten Informationsschrift der KMK von 2002 enthalten.

⁵³ Aus der Pressemeldung der KMK im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm070228b.htm>

der alten Forderung, die universitäre Lehrerstudium und den Vorbereitungsdienst enger zu verknüpfen. Nur findet diese Verknüpfung nicht – wie gefordert – inhaltlich oder organisatorisch (Motto: alles unter einem Dach), sondern vielmehr verwaltungstechnisch statt.

Wird diese Regelung bei einem Wechsel eines Absolventen von einem Land in ein anderes greifen? Wird dann die „alte“ Heimatuniversität des Kandidaten die Leistungen im Referendariat (bestenfalls auch in Modulen organisiert) aus dem „neuen“ Bundesland anerkennen und dem Kandidaten den Titel verleihen? Angesichts der neuen Vielfalt bzw. Unübersichtlichkeit der Lehrerstudienstrukturen in den Ländern und der komplizierten KMK-Regelung werden vermutlich die interföderalen Anerkennungsprobleme in der Praxis bestehen bleiben, ja wohl oder übel verschärft werden. Da die Regelstudienzeit für die Lehrämter in den Bundesländern unterschiedlich ausfallen, muss ein „föderaler Wechsler“ in seiner neuen Heimat entweder einige Module „nachstudieren“, oder – falls er in einem relativ langen Studiengang bereits schon vergleichsweise viele Schulpraktika absolviert hat – müsste für ihn in seiner neuen Heimat extra ein verkürztes Referendariat angeboten werden (andernfalls würde er viel Zeit verlieren).

Offen blieb auch die Frage nach der Dotierung: Gehört der Grundschullehrer weiterhin dem gehobenen Dienst an? Diese und andere Fragen wurden vier Monate später, auf der 318. Plenarsitzung vom 14.6.2007,⁵⁴ beantwortet. Die Kultusministerkonferenz meinte gar, mit diesen Beschlüssen die letzten bestehenden rechtlichen Hürden zur gegenseitigen Anerkennung von akkreditierten konsekutiven Studiengängen für die Lehrämter des gehobenen Dienstes zwischen den Ländern genommen zu haben. Denn nach der grundsätzlichen Einigung Ende Februar 2007 sei eine Länder-Expertengruppe mit der Prüfung rechtlicher Fragen bei der gegenseitigen Anerkennung beauftragt worden. Dies betraf insbesondere die Anerkennung von Leistungen in Modulen des Vorbereitungsdienstes für den Erwerb des universitären Master-Abschlusses. Letztlich sind es ja die Universitäten, die diese „Referendariatsmodule“ anerkennen müssten. Ob hier eine angestrebte gemeinsame Vereinbarung von Hochschulrektorenkonferenz und KMK die Anerkennungspraxis an den Universitäten erleichtert, sei dahingestellt. Vielmehr stellt sich die Frage, ob eine bundesweite Regelung überhaupt im Interesse der Universitäten läge, da sie hier ihre ureigene Kompetenz abtreten würden, akademische Bildungszertifikate auszustellen.

Diese Berliner Beschlüsse der KMK vom Juni 2007 flossen dann auch ein in die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“.⁵⁵ Dort wurde (ebenfalls im Rahmen der besagten Plenarsitzung der KMK am 15.6.2007) auch niedergeschrieben, dass – egal ob das Lehrerstudium mit einem BA oder einem MA 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 bleibt also – unabhängig von seinem Abschlussgrad – im gehobenen Dienst. Damit widerspricht die KMK indirekt ihrer eigenen Beschlusslage, nach der ein akkreditierter Master-Abschluss – egal ob an einer Universität oder Fachhochschule erworben wurde – den Zugang zum höheren Dienst eröffne.⁵⁶

⁵⁴ Aus der Pressemeldung der KMK im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm070614b.htm>

⁵⁵ Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

⁵⁶ Der zusammen mit der Innenministerkonferenz getroffene Beschluss von 2002 im Internet:

Diese beiden Regelungen („Referendariatsmodule“ für den Master-Abschluss und die Beibehaltung der bestehenden laufbahnrechtlichen Einordnung) kamen deshalb zustande, weil manche Länder auf der einen Seite einen Master-Abschluss für die nicht-gymnasialen Lehramtsstudiengänge einrichten wollten, auf der anderen Seite aber die KMK-Norm, dass für einen Master-Abschluss Module im Umfang von mindestens 300 Leistungspunkte belegt werden müssen, weiterhin gelten sollte.

Das generelle Problem ist, dass die KMK zwei Ziele auf einmal zu erreichen versuchte: 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 – dank dem politischen Willen der Länder zur Einflussnahme auf das landeseigene Lehrerstudium und der Verankerung des Lehrberufs im Beamtenrecht – 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.

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 (die Lehrerausbildung also tatsächlich entstaatlicht und der Schuldienst „entamtlicht“ werden).

Im Ergebnis erscheinen die innerdeutschen Mobilitätschancen in der Lehrerausbildung eingeschränkter denn je. Weiterhin unbeantwortet bleiben die oben genannten Fragen nach der Anerkennung der Abschlüsse und Module und der praktischen Gestaltung eines Bundeslandwechsels von „Lehrern in Ausbildung“. Die aktuell geltenden KMK-Beschlüsse zur Anerkennung der Abschlüsse werden also sicherlich nicht die letzten gewesen sein; bereits jetzt arbeitet man offenbar an Nachfolgeregelungen zu den lehramtsspezifischen Rahmenvereinbarungen aus den 1990er Jahren.

Was wäre hier eine kluge Reaktion seitens der Länder und Hochschulen? Ein vorsichtiger Rat ist, die weitere Diskussion in der Kultusministerkonferenz erst einmal abwarten und weiterhin das Staatsexamen anbieten, um zu verhindern, dass den Absolventen eines Modellsversuchs die Chance verwehrt wird, in anderen Bundesländern eine Stelle im Vorbereitungsdienst oder gar im Schuldienst zu finden.

7. Stand der Umstellung der universitären Lehrerbildung in Deutschland

Die Strategie, die weitere Entwicklung erst einmal abzuwarten, haben die meisten Länder nicht verfolgt. Viele Bundesländer bewegen sich derzeit zwischen angekündigter Reform und tatsächlicher Umsetzung. Wie weit sind die Bemühungen der einzelnen Ländern gediehen? Mittlerweile gibt es in den Ländern die unterschiedlichsten Ausprägungen sowohl im Rahmen des gestuften als auch im Rahmen des nicht-gestuften Modells, wobei das gestufte System mittlerweile weit verbreitet ist. Mit Ausnahme von Bayern,⁵⁷ Hessen,⁵⁸ Saarland und Sachsen-Anhalt stellen alle Bundesländer auf die gestufte Lehrerbildung im Sekundarbereich um. Baden-Württemberg wird vorerst bei den Studiengängen Lehramt an Berufsschulen, an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen und an Sonderschulen beim alten System bleiben. Thüringen bietet beide Systeme an – das gestufte und das ungestufte: Die Universität Erfurt war eine der ersten in der Republik, die auf gestufte Lehrerstudiengänge umgestellt hat; die Universität Jena bleibt beim Staatsexamen und modularisiert dieses Studium.⁵⁹ Saarland kooperiert im Bereich Primarstufe mit Rheinland-Pfalz, wird hier also auf BA-MA umstellen. 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.

Modularisiert wird allerorten; kein Land verschließt sich der Einführung der Modulstrukturen. Das heißt aber nicht, dass im eigentlich studien- und modulbegleitenden Prüfungssystem auch auf die staatlichen Abschlussprüfungen verzichtet wird. Die Universität Jena wie die Universität des Saarlandes bieten ein modularisiertes Studium für Lehramt für Gymnasium an, das nicht wie bislang nur 9, sondern 10 Semester dauert.⁶⁰ Bayern wie Sachsen-Anhalt bleiben bei der Semesteranzahl der alten LA-Studiengänge, wobei in Bayern die Abschlussprüfungen inklusive Vorbereitung darin nicht enthalten sind, ein Studium also de facto auch länger als 9 Semester dauert.⁶¹ In allen

⁵⁷ In Bayern gibt es dazu einen Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 9.5.2006, siehe:

http://www.bayern.landtag.de/ElanTextAblage_WP15/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000003000/000003239.pdf

⁵⁸ Siehe das Hessische Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004: <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/HLbG.pdf> und die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 16. März 2005: http://afl.bildung.hessen.de/intern/UVO_Lehrerbildungsgesetz_05-03-16.pdf

⁵⁹ Im Internet: http://www.uni-jena.de/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung.html und http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jena_U_Plakat.pdf

⁶⁰ Im Internet:

http://www.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/ordnungen/last2007/ und http://www.uni-saarland.de/mediadb/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/aktuelles/Lehramt_Allgemein.pdf

⁶¹ Was wiederum fehlt, ist eine strukturierte und laufende Zusammenschau der Länder- und der Universitätsmodelle. Folgende Fragen interessieren in diesem Kontext: Gibt es weiterhin Abschlussprüfungen? Gehen Modulnoten in die Examensnote ein und wenn ja, wie viele und welche? Wie viel

Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt wird also die Studienzeit – ob im BA-MA-Format oder als Lehramtsstudium verlängert.

Eine neue Unübersichtlichkeit der Studienstrukturen in der Lehrerausbildung ist das Ergebnis, über dessen mögliche Konsequenzen bislang nur spekuliert werden kann. Die Heterogenisierung (positiv formuliert: die Profilierung oder der Konzeptwettbewerb auf Landes- bzw. auf Hochschulebene) wird die Anerkennungspraxis verkomplizieren (siehe Abschnitt 6). Die Entstandardisierung würde nur dann die Mobilität nicht so sehr einschränken, wenn eine großzügige Anerkennungspraxis von den Landesschulbehörden bzw. den Schulen gepflegt werden würde. Diese wird zum einen von den Landesvorgaben, aber auch vom jeweiligen Bedarf an Lehrkräften abhängen. Eine großzügige Anerkennungspraxis heißt aber auch, dass die Absolventen über einen Kamm geschoren werden, die unterschiedlich lange und intensiv studiert haben. Längere Ausbildungszeiten kosten den Betroffenen, aber auch den Ländern mehr Geld (individuelle Lebenshaltung, Studiengebühren bzw. Studienplatzkosten). Die Universitätsstandorte, die über relativ kurze Ausbildungs- bzw. Regelstudienzeiten verfügen, und deren Absolventen würden damit einen gewissen Wettbewerbsvorteil genießen. Die anderen könnten wiederum diese Schieflage als Ungerechtigkeit beklagen.

Neben dieser Heterogenisierung und der neuen föderalen bzw. universitätsspezifischen Unübersichtlichkeit ist die zweite große Unbekannte die Frage der Einordnung der Abschlüsse für Grund-, Haupt- und Realschullehrer im gestuften System. Soll – wie beispielsweise auch von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft gefordert – die Lehrerausbildung für alle Schularten denselben formalen Abschluss tragen oder bleibt es bei einer hierarchischen Stufung, und wie sieht diese aus?

Viele Länder, die auf das neue System umstellen, haben hier bereits Strukturen beschlossen; in den meisten von ihnen ist ein (kurzes) universitäres Master-Studium für das Grundschullehramt vorgesehen.⁶² Von einer bundesweit einheitlichen Regelung ist man entfernter denn je – wenn sie denn überhaupt realistisch ist und auch politisch angestrebt wird; die Mobilitätschancen von Lehrern, zwischen den Ländern zu wechseln, sind damit beschränkter als zuvor. Ist beim Studium für das Grundschullehramt zu entscheiden, ob ein BA ausreicht oder ein kleiner (einjähriger) Master-Studium daraufgesetzt werden muss, so stellt sich beim Real- bzw. Sekundarschullehrer die Frage, ob der Master ein- oder zweijährig studiert wird. Es zeichnen sich hier unterschiedliche Lösungen auf Länderebene ab; die KMK hat mit ihren beschlossenen Regelungen einen weiten Möglichkeitsraum eröffnet. Nur: Gewisse Ungerechtigkeiten und Anerkennungsprobleme auf individueller Ebene werden die Folge sein.

Leistungspunkte erhalten die einzelnen Studienbereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Fachrichtungen, Bildungswissenschaften, Praktika etc.? Auf der Tagung von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband der deutschen Wirtschaft „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ im Januar 2006 wurden etliche Universitätsmodelle in einer Posterausstellung präsentiert. Im Internet: http://www.hrk.de/bologna/de/home/2603_2642.php
Gabriele Bellenberg und Anke Thierack erstellten „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004). Siehe Fußnote 13.

⁶² Siehe die genannte Posterausstellung im Internet (Fußnote 61).

8. Zwischenfazit – Zwischenlösung: modularisieren, aber nicht stufen!

Blickt man auf diese (noch?) ungeklärten Fragen des gestuften Lehrerstudiums, der Diskrepanz zwischen universitär-staatlicher Lehrerausbildung und staatlichem Lehramt, der umstrittenen Frage, integrativ versus sequenzielles Modell, besinnt man sich nochmals der Tatsache, dass die Modularisierung den qualitativen Kern der Studienstrukturreform ausmacht, dann liegt unter den derzeitigen politischen Bedingungen eine Struktur des Lehrerstudiums nahe, die modularisiert, aber nicht gestuft ist. Ein modularisiertes Lehramtsstudium, das mit einem 1. Staatsexamen abgeschlossen wird, mag nur eine Zwischenlösung sein; doch solange wichtige Strukturfragen des gestuften Lehrerstudiums noch nicht oder unbefriedigend beantwortet, solange die Anerkennungsfragen nicht geklärt sind und – insbesondere – solange der Grad der Entstaatlichung der Lehrerausbildung und des Lehrberufs noch so gering ausgeprägt ist, bietet sich diese Zwischenlösung an. Mit der Einführung von BA und MA in der Lehrerausbildung wird versprochen, was eigentlich nicht eingelöst wird, ja eingelöst werden kann: der Abschied des Staates aus der (universitären) Lehrerausbildung. Eine Abschaffung des verbeamteten Lehrers gar steht in den meisten Ländern nicht auf der Tagesordnung.⁶³ Deshalb mag das Lehramtsstudium zwar eine Zwischenlösung sein, die aber unter Umständen von langer Dauer sein kann (insbesondere wo die derzeitige Pensionierungswelle in den westlichen Bundesländern bereits zu zahlreichen Einstellungen und Verbeamtungen von Lehrern geführt hat; eine flächendeckende „Ent-Amtlichung“ des Lehrberufs also noch Jahrzehnte dauern würde). Diese Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehramtsstudiums bietet viele **Vorteile**:

- a) Mit der Modularisierung wird tatsächlich das Lehrerstudium auf der „Mikro-Ebene“ umgestellt, auch wenn sich das zentrale Etikett (die Abschlussbezeichnung) nicht ändert, es findet de facto eine tiefgreifende Studienreform statt (Stichwort „qualitativer Kern“): Der Arbeitsaufwand der Studierenden gerät in das Blickfeld der Studiengestalter und Lern- bzw. Qualifikationsziele der Module sind zu definieren.⁶⁴
- b) Wenn also eine Reform bis in die Mikro-Studienstrukturen realisiert ist, dann kann eine Umstellung auf die gestufte Struktur, wenn sie denn nötig werden sollte, ohne großen Aufwand nachgeholt werden. Die Bausteine der Studiengänge, die Module, waren ja bereits entwickelt.
- c) Durch die Modularisierung des Lehrerstudiums wird die Umstellung von Magister und Diplom auf BA und MA nicht behindert. Gestufte und nicht gestufte Studiengänge können an einer Universität problemlos nebeneinander bestehen bleiben; wichtig ist nur, dass beide modularisiert sind und denselben Modularisierungsregeln folgen, z.B. dieselben Formulare für Modul-

⁶³ Neu eingestellte Lehrer werden laut einer Umfrage der KMK vom 18.5.2006 nur in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen nicht mehr verbeamtet. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/publ/Uebersicht_Einstellungsbedingungen_18-05-06.pdf

⁶⁴ Jede Reform ist Chance und Risiko zu gleich. Die Modularisierung kann auch zu einer Verschlechterung des Studiums führen, wenn typische Fehler, wie hohe Prüfungsdichte, unausgeglichenes Verhältnis von Selbst- zu Fremdstudium etc. begangen werden.

beschreibungen verwendet werden. Sehr hilfreich ist hierbei ein gemeinsames Raster von Modulgrößen (gemessen in Leistungspunkten).⁶⁵

- d) Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Module in unterschiedlichen Studiengängen Verwendung finden. Andersherum heißt dies aber auch: Wenn die Universitäten flächendeckend auf BA und MA in modularisierter Form umstellen, dann sind auch alle anderen Studiengänge, die mit BA und MA vernetzt sind (also auf denselben Veranstaltungen aufbauen) ebenfalls zu modularisieren; das Studienangebot einer Hochschule kann schwerlich nur teilweise modularisiert werden.
- e) Die kontroverse Frage nach einer nötigen oder unnötigen Schwerpunktverlagerung, also ob mehr fachwissenschaftliche oder mehr didaktisch-pädagogische Anteile im Studium enthalten sein sollen, wird ausgeklammert, wenn man, wie in Sachsen-Anhalt (siehe Abschnitt 9) im Großen und Ganzen bei den bestehenden Anteilen bleibt und diese in Leistungspunkte umrechnet. In Sachsen-Anhalt ist dies auch deshalb eine praktikable und akzeptable Lösung, weil schon in den alten Lehramtsstudiengängen die didaktisch-pädagogischen Anteile inklusive Praktika relativ groß gewesen sind. Dieser konzeptionelle Eckpunkt garantiert eine Art „Burgfrieden“, der von weitgehend allen Fachvertretern der Universität akzeptiert werden kann. Insgesamt könnte man meinen, dass dieses Modell recht konservativ gestrickt ist; es gibt keine „neumodischen“ Abschlussbezeichnungen und keine Pädagogisierung, aber auch keine „Verfachwissenschaftlichung“ des Studiums. Dies täuscht. Weil eben modularisiert wird (Vorteil a), ändert sich fast alles im Studium. Es ist, wenn man so will, das genaue Gegenteil eines Etikettenschwindels. Das Label bleibt, die Bestandteile sind neu.
- f) Mit dieser Lösung „modularisiert, aber nicht gestuft“ bleibt es beim Abschluss „Staatsexamen“. Damit kann auf den relativ klaren Anerkennungsvereinbarungen der KMK aus den 1990er Jahren aufgebaut werden. Allerdings gibt es auch offene Punkte, die zu klären sind (wie die Fragen der in den KMK-Rahmenvereinbarungen verlangten Zwischenprüfung, der unterschiedlichen Notenskalen, siehe Abschnitt 9.4.).
- g) Mit dem Festhalten am Abschluss des Staatsexamens erübrigt sich die Akkreditierung der Studiengänge. Über Sinn und Unsinn der Akkreditierung, über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen kann trefflich gestritten werden. Ganz ohne Akkreditierung werden indes die neuen modularisierten Staatsexamen-Studiengänge nicht auskommen. Denn die meisten Module sind indes bereits in der Verwendung anderer gestufter Studiengänge, und diese sind ja zu akkreditieren.
- h) Die umstrittene Frage, ob in der Lehrerausbildung „integrativ versus sequenziell“ studiert werden soll, entscheiden die Studierenden selbst. Voraussetzung hierfür ist, dass die Module selbst relativ eigenständig studierbar sein müssen. Sie sind im Studienverlauf möglichst „frei“, sprich mit möglichst wenig Teilnahmevoraussetzungen zu belegen: „So frei wie möglich, so viele Vorgaben wie nötig“ lautet die Maxime zur Modul- und Studiengestaltung. Je freier die Module gewählt werden können, je stärker kann sich der Student an den eigenen Interessen, aber auch an den konkreten Modulangeboten im Semester orientieren und die entsprechenden Mo-

⁶⁵ Siehe auch Abschnitt 9.4.

dule belegen. Damit eröffnet sich den Studierenden für die Studiengänge Lehramt in der Sekundarstufe eine unaufwändige Exit-Option: Da die meisten⁶⁶ fachwissenschaftlichen Module im gestuften und im LA-Studium relativ deckungsgleich sind, kann der Student, wenn er feststellen sollte, dass ihm das Lehrerstudium oder der Lehrberuf nicht liegen, oder – nicht unwahrscheinlich angesichts kaum verlässlicher Lehrerprognosen – dass in absehbarer Zeit keine Lehrstellen frei werden, auf den Bachelor umschwenken. Gegebenenfalls hat er mit allen fachwissenschaftlichen Modulen des Lehramtsstudiums bereits auch schon alle Leistungsanforderungen des Bachelors erreicht.⁶⁷ Wenn das Bachelor-Studium mehr oder weniger vollständig eine Teilmenge des Staatsexamens ausmacht, dann kann der Studienverlauf flexibel auf die (sich eventuell ändernden) individuellen Interessen des jeweiligen Studenten und seiner Beurteilung seiner Chancen am Arbeitsmarkt ausgerichtet werden. Die Frage der Polyvalenz des Studiums (also seiner Offenheit für verschiedene Berufsfelder) wird damit vom einzelnen Studenten beantwortet. Die Entscheidung liegt beim einzelnen Studenten, welche Module er wann studieren will – ihm bleibt damit die Entscheidung, ob er nun eher integrativ (also alle Bereiche gleichzeitig) oder sequenziell (also erst die Fachwissenschaften bzw. die rehabilitationspädagogischen Fächer und danach die erziehungswissenschaftlichen Module) studiert. Mehr Freiheit im Studium auf der einen Seite muss allerdings einhergehen mit mehr Beratungsangeboten auf der anderen Seite.

Selbstverständlich gibt es auch **Nachteile** dieser Zwischenlösung, und diese sind als nicht zu gering einzuschätzen:

- a) Eine gewisse Unsicherheit betrifft die Gestalt der zukünftigen zweiten Phase: Da die Gesamtbildungsdauer aus 1. und 2. Phase nicht verlängert werden soll, wird zum Ausgleich der Studienverlängerung beim BA-MA-Lehrerstudium (für den Gymnasialbereich) von 9 auf 10 Semestern Regelstudienzeit das Referendariat um ein halbes bzw. ein ganzes Jahr (auf mindestens ein Jahr) verkürzt. Die Frage ist, ob in Zukunft von den Ländern, die auf BA-MA umgestellt haben, überhaupt noch ein 24-monatiger Vorbereitungsdienst für Absolventen des 9-semesterigen Lehramtsstudiengangs angeboten wird oder ob für diese auch ein 18-monatiger zum Erwerb des 2. Staatsexamens ausreicht. Zudem: Welchen Faktor hat die Note des 1. Staatsexamens bei der Berechnung der des Listenplatzes auf der Einstellungsliste in den Ländern? Die Formel zur Berechnung wird ja bereits heute schon von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt.
- b) Nach wie vor besteht ein nicht zu vernachlässigender staatlicher Einfluss auf die Studiengestaltung. Erstens setzt der Staat durch die Landesprüfungsverordnung den Rahmen, innerhalb des-

⁶⁶ Manche Fächer bieten indes nicht nur BA-Module, sondern auch Module aus ihrem MA-Studium als fachwissenschaftliche Module an. Dies macht aber die genannte Exit-Option in das Bachelor-Studium nicht unmöglich.

⁶⁷ Nicht möglich dagegen sollte es meines Erachtens sein, mit denselben erfolgreich bestandenen Modulen sowohl den Bachelor- als auch den Lehramtsabschluss zu erzielen. Dieser Doppelabschluss liefe gegenüber den Studenten, denen sich eine derartige Möglichkeit nicht bietet, auf eine Ungleichbehandlung hinaus. Eine derartige Lösung wird in Bayern offenbar angestrebt, wie im Gesetzentwurf der Staatsregierung zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes zu lesen ist, siehe Fußnote 57.

sen sich die Studien- und Prüfungsstrukturen und die Studien- und Prüfungsinhalte auch zu bewegen haben. Die ministerielle Landesprüfungsverordnung und die universitäre Studien- und Prüfungsordnung(en) sind generell eng miteinander verwoben: sie müssen sich explizit aufeinander beziehen und sind von Paragraph zu Paragraph eng aufeinander abzustimmen, wobei die ministerielle Satzung letztlich bestimmend ist. Im Falle eines Einvernehmens mag dies sogar behilflich sein, so ein schwieriges Reformprojekt gegen die innerministeriellen als auch inneruniversitären Widerstände durchzusetzen (man kann jeweils die Auffassung der anderen Seite als Argument nutzen), im Konfliktfall kann dies zu einer Lähmung des Reformvorhabens führen, letztlich setzt sich der durch, der am längeren Hebel sitzt, der die Durchsetzungsmacht hat – und dies ist das Ministerium. Da Studien- und Prüfungsstruktur nun dank studien- bzw. modulbegleitenden Prüfungssystems noch enger zusammenhängen, kann sich der staatliche Einfluss auf die Studienstruktur und zwar sowohl auf den Aufbau des Studiums aus Modulen (also die Frage, aus welchen Modulen sich das Studium zusammensetzt) als auch auf die Gestaltung einzelner Module (und ihren Beschreibungen) ausdehnen.

c) Drei prinzipielle Möglichkeiten gibt es im Rahmen eines modularisierten, nicht gestuften Lehramtsstudium, wie universitäre Modulprüfungen und staatliche Abschlussprüfungen zueinander ins Verhältnis gebracht werden können:

1.) Es bleibt beim alten System; es werden zwar Module und Modulprüfungen eingerichtet; diese fungieren aber analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen (den „Scheinen“) als Zulassungsvoraussetzung zum Examen, also als notwendige Bedingung zur Teilnahme, nicht aber als Teil des Examens. Nur die Ergebnisse der staatlichen Abschlussprüfungen bilden die Examensnote.

2.) Die konträr zur Lösung 1 stehende Variante ist: Die Modulprüfungen (oder ein Teil von ihnen) ergeben zusammen 100 Prozent der Examensnote. Damit liegt das Prüfungsgeschehen ausschließlich in universitärer Obhut (und nicht mehr in den Händen des Landesprüfungsamtes).

3.) Die komplizierteste Lösung ist ein Hybridsystem aus studienbegleitenden examensrelevanten Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen.⁶⁸

Lösung 1 ist problematisch, weil sie Mobilitätschancen, zwischen den Studiengängen zu wechseln verbaut: Da die Möglichkeit gegeben sein muss, in einen Bachelor-Studiengang überzutreten, und da (im Sekundarbereich) die Lehrerstudenten dieselben Modulleistungen wie BA-MA-Studenten belegen, sollten diese Modulleistungen auch ungefähr denselben Stellenwert im gestuften wie im LA-Studium einnehmen (also dieselbe Examensrelevanz und denselben Anteil an der Examensnote aufweisen). Es sollte also nicht darauf hinauslaufen, dass sich beispielsweise

⁶⁸ Vor fast dreißig Jahren legte die KMK in ihrem Beschluss zur „Gemeinsamen Regelungen für Lehramtsprüfungen“ vom 18.1.1979 den staatlichen Einfluss auch auf studienbegleitende examensnotenrelevante Prüfungen fest. Außerdem begrenzte sie das Gewicht dieser begleitenden Prüfungen: „Das Schwergewicht der Prüfungsleistungen muß deshalb in der Abschlußprüfung liegen. Soweit studienbegleitende Prüfungen oder Leistungskontrollen bei der Bildung der Endnote eines Faches berücksichtigt werden, sollen diese insgesamt nicht mit mehr als einem Viertel gewichtet werden. In den Prüfungsordnungen ist sicherzustellen, daß auch bei studienbegleitenden Prüfungen oder Leistungskontrollen, deren Ergebnis in die Endnote eines Faches eingeht, der Einfluß des Staates gewährleistet ist.“ Deziert aufgehoben wurde der Beschluss im Übrigen nicht. Ins neue Studiensystem mit seinen modulbegleitenden Prüfungen passt er indes nicht mehr.

der BA- oder MA-Student für eine Hausarbeit (also eine abschlussnotenrelevante Modulleistung) anstrengt, weil deren Bewertung in die Gesamtnote mit einfließt, der Lehrerstudent aber nur den „Mindestleistungsstandard“ (ein Bestanden) anstrebt bzw. anstreben muss, damit er diese Zulassungshürde zum Examen überspringt. Sollte ein Staatsexamenstudent auf die BA-MA-Schiene wechseln wollen, dann sollte er sich in seinem vergangenen Lehrerstudium für die Modulprüfungen so angestrengt haben, wie er es für eine Teilabschlussprüfung auch getan hätte. Wenn die Modulprüfungen dagegen nur den Charakter von Leistungsnachweisen, die als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung aufweisen, dann sind eventuell die Anstrengungen und damit die Ergebnisse und Noten des Studenten nicht entsprechend.

Deshalb ist bei der Studiengangsgestaltung anzustreben, dass sich ein möglichst hoher Anteil der Studiengesamtnote aus den Modulleistungen zusammensetzt.⁶⁹ Ein völliger Wegfall der Abschlussprüfung (**Lösung 2**) würde das modularisierte Studienmodell am konsequentesten umsetzen.⁷⁰ Abgeprüft würden die in den jeweiligen Modulen erworbenen Kompetenzen. Die Studenten erhielten eine relativ direkte Rückmeldung über ihren Lernerfolg. Damit wäre auch gewährleistet, dass die zeitliche Zusammensetzung des Studiengangs (in fachwissenschaftliche, fachdidaktische etc. Module) sich auch in der Zusammenstellung der Studiengangsnote ausdrückt.⁷¹ Der Nachteil wäre, dass auf Abschlussprüfungen gänzlich verzichtet werden würde, die am ehesten geeignet wären, auch Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzbereichen abfragen würden. Inwieweit dies aber tatsächlich in den Abschlussprüfungen gelingen kann, ist fraglich; dazu müssten Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler tatsächlich Prüfungen gemeinsam konzipieren.

Lösung 3 hat den entscheidenden Nachteil, dass in diesem Hybridsystem die Verflechtung von Universität und Ministerium durch das komplizierte Zusammenspiel von examensrelevanten Modulprüfungen, deren Anerkennung durch das Landesprüfungsamt und den staatlichen Abschlussprüfungen noch dichter und damit unübersichtlicher wird: Modulprüfungen und Abschlussprüfungen sind von verschiedenen Stellen (einem universitären Prüfungsamt und dem Landesprüfungsamt) zu verwalten und am Ende sind die Prüfungsergebnisse auch zusammenzuführen. Außerdem wird dadurch der Prüfungsaufwand für Lehrende wie Studierende erhöht, sie müssen ja zusätzlich zu den examensrelevanten Modulprüfungen auch noch Abschlussprüfungen ablegen.

⁶⁹ Nicht verwechselt werden sollten zwei unterschiedliche Fragen: die eine nach dem Anteil der aus allen Modulprüfungen errechneten „Modulgesamtnote“ an der Examensnote (um diese Frage geht es hier) und die andere nach der Anzahl der Module im Studium, die zur Berechnung dieser „Modulgesamtnote“ herangezogen werden (zu letzterer Frage siehe Abschnitt 9.4.).

⁷⁰ Ein Argument für den Erhalt von Abschlussprüfung ist, dass dort im Gegensatz zu Modulprüfungen auch modulübergreifende Zusammenhänge thematisiert werden können, und dass gelernte Kompetenzen bis zum Ende des Studiums gepflegt werden müssen, weil sie in diesen Komplexprüfungen abverlangt werden.

⁷¹ Die formale Voraussetzung hierfür ist: Bei der Berechnung der Gesamtnote des Studienfachs ist der Arbeitsaufwand für die einzelnen Module zu berücksichtigen und entsprechend zu gewichten (die Note eines 10er Moduls zählt folglich doppelt so viel wie die eines 5er Moduls). Der Anteil einer Modulnote an der Gesamtnote eines Fachs errechnet sich aus dem Anteil der Leistungspunkte dieses Moduls an der Gesamtsumme aller Leistungspunkte, die in die Gesamtnote des Fachs mit einfließen.

9. Sachsen-Anhalts Lehrerausbildung – das Modell der Universität Halle-Wittenberg

9.1. Vor-Geschichte

Das Land Sachsen-Anhalt wählte die Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht-gestuftes Lehramtsstudiums. Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Lehrerstudiums waren die Hochschulstrukturplanung des Landes (vom 30.4.2004)⁷², die Ergänzungszielvereinbarung mit der Universität Halle-Wittenberg (23.7.2004)⁷³ und die „Gemeinsame Ergänzungsvereinbarung über die universitäre Lehrerausbildung zwischen dem Land und den beiden Universitäten (1.6.2005)⁷⁴. Letzteres Papier legt drei wichtige Eckpunkte zum Lehramtsstudium fest:

1. Die **Universität Halle-Wittenberg** hatte die **Lehrerausbildung an allgemein bildenden Schulen** (also für die Lehrämter an Grundschulen, Sekundarschulen, Gymnasien und Förderschulen) gänzlich für Sachsen-Anhalt zu übernehmen. Im Zuge der Sparpolitik des Landes und im Sinne einer bildungspolitisch gewollten Arbeitsteilung (zur Vermeidung von Doppelstrukturen) sollte die andere Universität des Landes, die Universität Magdeburg, nur noch für die Berufschullehrerausbildung zuständig sein.
2. Insgesamt sollte die Universität Halle-Wittenberg pro Jahr für rund **500 bis 550** Studienanfänger **Lehramt-Studienplätze** bereit halten. Die Ergänzungszielvereinbarung sieht nur eine Gesamtsumme an Plätzen vor, aber keine Aufteilung der Studierenden nach Schularten oder gar Unterrichtsfächer (im Sekundarbereich) bzw. Fachrichtungen (im Förderschulbereich). Die tatsächlichen Lehrkapazitäten an der Universität in den einzelnen schulartspezifischen Studiengängen (und auch die Studienpräferenzen) entspricht derzeit indes nicht dem Landesbedarf an Lehrern in den einzelnen Schularten. Im Gymnasialbereich studieren mehr Personen als dort Lehrer benötigt bzw. eingestellt werden können; das Land hingegen benötigt mehr Grundschullehrer, als Studienplätze und Studierende hierfür an der Universität Halle-Wittenberg vorhanden sind. Dazu kommt noch, dass die Studierenden nicht die Fächer studieren, in denen noch Gymnasiallehrer eingestellt werden könnten oder müssten.⁷⁵ Die gestiegenen Anforderungen an die Universität als Alleinanbieter von Lehramtsstudiengängen gingen einher mit einem Finanz- und damit Stellenabbau von rund 13 Prozent. Der massive Kapazitätsabbau

⁷² Im Internet: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK_HSSP04.pdf

⁷³ Im Internet: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/0407_ErV_MLU_end.pdf

⁷⁴ Im Internet: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK_ErgV_Lehrerbild.pdf

⁷⁵ Inwieweit dies möglich gewesen wäre, ist umstritten: Kapazitätsrechtlich betrachtet müssen, solange Lehrkapazitäten an der Universität vorhanden sind, auch entsprechend Studienbewerber aufgenommen werden – egal ob die Absolventen in der Arbeitswelt benötigt werden bzw. diese auf einen Arbeitsplatz nach dem Studium hoffen können.

gemäß der Hochschulstrukturplanung von 2004 hatte zur Konsequenz, dass in (fast) keiner Fachwissenschaft mehr die Veranstaltungen bzw. die Module nach Adressatenkreisen differenziert angeboten werden können: Die Fächer müssen – soweit es inhaltlich vertretbar ist – ihre Veranstaltungen bzw. Module sowohl für Studierende, die nicht „auf Lehramt“ studieren, als auch für Lehramtsstudierende öffnen; dies gilt insbesondere für die Fachwissenschaften im Sekundarbereich. Das Angebot polyvalenter Module ist auch deshalb so vordringlich, weil in Sachsen-Anhalt – aufgrund der relativ vielen bereits beschäftigten Gymnasiallehrer – die Anzahl der Studierenden im Gymnasialbereich vermindert werden soll. Wenn nur noch rund 40 Lehramtsstudierende⁷⁶ pro Semester eine bestimmte Fachwissenschaft studieren, dann können für diese aus Kapazitätsgründen in den wenigsten Fällen eigene Module angeboten werden. Die Öffnung der Module für unterschiedliche Adressatenkreise gilt auch für die Bildungswissenschaften. Hier können – wie auch in den alten Studiengängen – ebenfalls Studierende der verschiedenen Schullehrämter dieselben Module belegen.

3. Das Lehramtsstudium schließt weiterhin mit der Ersten Staatsprüfung ab, deren Bestehen ein Lehramt gemäß Laufbahnverordnung Einstellungsvoraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter ist. **Das LA-Studium selbst soll aber modularisiert werden.** Hierbei war der Universität Halle-Wittenberg wichtig, die Modularisierungsmodalitäten in der Zielvereinbarung zur Lehrerausbildung zu verankern: „Durch die Strukturierung der Module soll eine möglichst weitgehende Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen derselben Universität, insbesondere zwischen den Studiengängen für Gymnasien und für Sekundarschulen, zwischen Lehramtsstudiengängen und den BA-/MA-Studiengängen der Universität sowie innerhalb eines Studienganges zwischen verschiedenen Universitäten erreicht werden.“ Und: „Bei der Modularisierung sind die einschlägigen KMK-Beschlüsse zu den inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge sowie zur gegenseitigen Anerkennung der Lehrerabschlüsse inklusive der Beschlüsse der Universitäten zur Modularisierung zu beachten.“

Diese beiden Punkte waren der Universität Halle-Wittenberg deshalb so wichtig, weil sie sich in einem tiefgreifenden Umstellungsprozess ihrer Studienstrukturen befand und die Umstellung der Lehrerausbildung in diesen Prozess ohne Brüche integriert werden sollte; gleichzeitig sollte aber auch die „interföderale“ Anerkennung der Studienabschlüsse nicht gefährdet werden. Bereits am 17. Dezember 2003 traf der Akademische Senat der Universität den Grundsatzbeschluss, zum Wintersemester 2006/07 Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen – und zwar (wie es in dem Beschluss heißt) „in allen dafür geeigneten Bereichen“. Ein Großteil der BA-Studiengänge wurde zu diesem Zeitpunkt auch eingeführt, die übrigen gingen im folgenden Jahr an den Start. Konzeptionelle Grundlage war ein universitätsweit einheitliches Konzept, die sog. „**Eckwerte zur Modularisierung und zur neuen Studienstruktur**“ vom 14.7.2004.⁷⁷ Bereits in diesem Konzept wurde festgelegt, dass auch die Studiengän-

⁷⁶ Bei ca. 25 Fächern im Sekundarbereich (also Sekundarschule und Gymnasium).

⁷⁷ Die Eckwerte im Internet: http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte_BAMA.pdf
Mehr zum Einführungsprozess siehe: Winter, Martin 2008: Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallenser Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna in der Hochschulpraxis: Erfahrungen aus den „Mo-

ge, die nicht gestuft werden, mit dem Starttermin von BA und MA ebenfalls zu modularisieren sind. Zu dieser Zeit war es immer noch unklar, wie sich das Land zur Stufung und zur Frage „integratives oder sequenzielles gestuftes Modell“ positionieren würde. Die oben genannten Universitäten Bielefeld, Bochum, Erfurt, Greifswald realisierten ein hochschulweit geltendes Studiensystem über das Pilotprojekt gestufte Lehrerausbildung. An der Universität Halle-Wittenberg bildete das Lehrerstudium hingegen nicht den Ausgangspunkt der Reform. Das neu eingerichtete hochschulweit geltende Studiensystem sollte die Diplom- und Magisterstudiengänge ablösen, wobei eine gleichzeitige Einführung von gestuften Lehrerstudiengängen ohne Probleme in das Konzept integriert werden konnte, ja mehr noch: diese Umstellung von der Universität eigentlich auch beabsichtigt war, da aufgrund der Vernetzung der Fächer in den BA-MA- und in den Lehrerstudiengängen ein für alle geltender Starttermin die Umstellung vereinfachen und ein kompliziertes Nebeneinander von Veranstaltungen und Modulen damit verhindert würden. Wie zuvor geschrieben hängt die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge unmittelbar mit der Umstellung auf BA- und MA-Studiengängen zusammen, da aus Kapazitätsgründen die (fachwissenschaftlichen) Module polyvalent, also sowohl für BA- als auch für LA-Studiengänge verwendet werden (müssen). Bei einer flächendeckenden Einführung der gestuften Studiengänge ist es unumgänglich, auch die Lehrausbildung mitzuberücksichtigen – und zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: erstens zur Abstimmung der verschiedenen BA-MA-Studien- und Prüfungsordnungen (für „werdende“ Lehrer und andere) und zweitens zur Abschätzung der notwendigen Lehrkapazitäten. Dies ist insbesondere zu Beginn der Umstrukturierung nötig, wenn die Institute oder Fakultäten ihr Gesamtstudienangebot planen.

Eine Stufung des Lehrerstudiums wäre allerdings – aus den oben genannten Gründen – auf ein sequenzielles Modell hinausgelaufen; ein Konzeptentwurf lag bereits vor: Im Sekundarbereich: auf den Bachelor-Studiengang mit zwei Studienfächern à 90 Leistungspunkte würde ein Master of Education mit den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften aufbauen. Der Minister Jan-Hendrik Olbertz, selbst Pädagogik-Professor der Universität, hatte für diesen Ansatz indes wenig Verständnis. So kam es denn auch zur Vereinbarung zur universitären Lehrerausbildung mit ihrem Votum für ein modularisiertes, aber nicht gestuftes Lehramtsstudium.

Zu dem Zeitpunkt der Verabschiedung der Lehrer-Zielvereinbarung war sich wohl keiner der Verantwortlichen im Klaren, welchen konzeptionellen Aufwand eine Modularisierung des Lehramtsstudiums bedeuten würde, wie viele Fragen zu klären, wie viele Entscheidungen zu treffen wären. Zum einen waren in formaler Hinsicht die Studien- und Prüfungsstrukturen zu definieren und zum anderen waren in inhaltlicher Hinsicht die Module zu entwickeln (Stichwort „qualitativer Kern der Studienreform“). Im Folgenden geht es um ersteres, die Entwicklung und Beschreibung des (formalen) Konzepts.

Der erste Konzeptentwurf mit den wesentlichen Konstruktionsprinzipien wurde von der Universitätsleitung vorgelegt⁷⁸ und in verschiedenen Runden von Hochschullehrern der Uni-

dell-Hochschulen“ des Kompetenzzentrums Bologna. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag (im Erscheinen).

⁷⁸ In meinem etwas mehr als drei Jahre dauernden Engagement an der Universität Halle-Wittenberg – zuerst im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität und dem Institut für Hoch-

versität, die mit der Lehrerausbildung befasst war (u.a. auch die Lehrerbildungskommission), diskutiert und modifiziert. Im Rahmen dieses Prozesses zeigte sich auch, wie wichtig es ist, überhaupt Ansprechpartner in einem gemeinsamen institutionellen Kontext für die Abstimmungsprozesse zur Verfügung zu haben. Um die Reform der Lehrerbildung voranzubringen und generell der Lehrerbildung an der Universität einen erkennbaren Ort zu geben, wurde gemäß der gemeinsamen Zielvereinbarung zur universitären Lehrerausbildung (nach dem Gründungsbeschluss des Akademischen Senats am 11.1.2006) ein **Zentrum für Lehrerbildung ZLB** gegründet und zum 24.4. 2006 eine erste Mitgliederversammlung⁷⁹ einberufen. Auf der Gründungsversammlung wurden dann auch die Mitglieder des Direktoriums des ZLB gewählt.⁸⁰ Das Direktorium wählte wiederum einen Geschäftsführenden Direktor, der von einer Geschäftsstelle unterstützt wird.⁸¹

Die Struktur des ZLB hat mit ihren drei Organen eine mehrfach vorteilhafte Struktur: Erstens gibt es nun ein Direktorium, ausgestattet mit einer Geschäftsstelle, das sich der Lehrerbildung verpflichtet fühlt und von der Universität (und der Universitätsleitung) auch als solche Instanz wahrgenommen wird. Zweitens gibt es dank der klaren Mitgliederstruktur in allen Fächern feste (vom Rektor ernannte) Ansprechpartner. Derart transparente Verantwortlichkeiten hatte es insbesondere bei den Fachwissenschaften im Sekundarbereich bislang nicht gegeben. Drittens, die Mitgliederversammlung ist eine recht große Veranstaltung; alle Mitglieder sind indes in den drei schulartspezifischen Arbeitskreisen (Grundschule, Förderschule, Sekundarbereich) organisiert. Jeder Arbeitskreis wählt einem Sprecher, der auch im Direktorium vertreten ist. Auf diese Weise ist eine funktionsfähige Kommunikationsstruktur innerhalb der Schularten gegeben; zudem ist der Informationsfluss von der Basis der Fächer hin zum Direktorium und seinem Direktor und vice versa gewährleistet.

Der Prozess der Konzeptentwicklung verlief – vereinfacht dargestellt – **zweistufig**. Die **erste Stufe** führte zum **Konzept der Universität**, das dann auf einer zweiten Stufe dem Ministerium

schulforschung HoF Wittenberg und anschließend im Rahmen einer Referentenstelle der Hochschulrektorenkonferenz – war ich für die konzeptionelle Entwicklung sowohl der Bachelor-Master- als auch der Lehramtsstudiengänge zuständig. Der verantwortliche Prorektor für Studium und Lehre in dieser Zeit war Wolfgang Schenkluhn. Nachdem ich einen Vorschlag für die konzeptionelle Ausrichtung des Zentrums für Lehrerbildung gemacht habe, leitete ich dessen Geschäfte kommissarisch, bis eine Leiterin der Geschäftsstelle gefunden wurde; Marie-Theres Müller übernahm zum 1.1.2007 die Geschäfte.

⁷⁹ Mitglieder des Zentrums sind je Lehramtsfach ein Fachvertreter, je Lehramtsfach ein Vertreter der Fachdidaktik, ein Vertreter der Rehabilitationspädagogik, ein Vertreter aus dem Bereich der Grundschulpädagogik, zwei Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums von denen einer dem pädagogischen Bereich und einer dem psychologischen Bereich zuzuordnen ist, und ein Vertreter des Schlüsselqualifikationsbereichs.

⁸⁰ Das Direktorium setzt sich zusammen aus: dem Geschäftsführenden Direktor, den Sprechern der Arbeitskreise, einem Vertreter einer der Fachwissenschaften, einem Vertreter der Fachdidaktiken und einem Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Bereichs (Bildungswissenschaften). Beratende Mitglieder des Direktoriums sind der Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Direktor des Zentrums für Schulforschung. Das ZLB untersteht direkt dem Rektorat; zuständig ist der jeweilige Prorektor für Studium und Lehre.

⁸¹ Informationen vom und zum Zentrum für Lehrerbildung im Internet: <http://www.zlb.uni-halle.de/>

vorgelegt und mit ihm verhandelt wurde. In vier Schritten wurde die bisherige Struktur der Lehramtsstudiengänge auf das System der Modularisierung und der Leistungspunkte übertragen:

1. Es wurde die Regelstudienzeit (Studienzeit plus Prüfungssemester) der bestehenden Studiengänge gemäß ECTS in Leistungspunkte umgerechnet. Ein Semester entspricht 30 Leistungspunkten; ein Leistungspunkt 30 Stunden Arbeitszeit. Für jeden Lehramt-Studiengang wurde somit eine Gesamtleistungspunkteanzahl festgelegt.
2. Dann wurde für jeden Lehramtsstudiengang der Arbeitsaufwand für die Wissenschaftliche Hausarbeit, die Schulpraktika und den Kommunikationskurs, wiederum ausgedrückt in Leistungspunkten, von der Gesamtanzahl der Leistungspunkte bzw. des Gesamtarbeitsaufwands, der für den jeweiligen Studiengang nötig war, subtrahiert.
3. In einem nächsten Schritt wurden die Angaben zu den Semesterwochenstunden SWS der einzelnen Fächer in Leistungspunkte umgerechnet. Ihr früherer Anteil am Gesamt der SWS eines alten Studiengangs (ohne Wissenschaftliche Hausarbeit, Schulpraktika und Kommunikationskurs) entspricht damit ihrem Anteil am Gesamt der Leistungspunkte des neuen Studiengangs.⁸²
4. Die Leistungspunkte der verschiedenen Bereiche wurden auf ein 5er-Raster (gemäß der Eckwerte der Universität) gerundet.

Nach universitätsinternen Erörterungen ging der Entwurf an das Kultusministerium, das einige Veränderungen vorschlug: Dessen Gedanke, einen Wahlbereich jenseits der bestehenden Studienelemente Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften etc. einzuführen, erwies sich als nicht praktikabel. Durchgesetzt hat sich das Ministerium indes bei der Vorgabe, die Examensnote nicht nur aus studienbegleitenden Modulprüfungen, sondern auch aus einer staatlichen Abschlussprüfung zu bilden. Insgesamt sollte diese 30 Prozent der Note ausmachen.⁸³ Damit präferierte das Ministerium – gegen die Einwände der Universität – das komplizierte Hybridprüfungssystem. Zudem wollte das Ministerium eine Art Sozialpraktikum (oder Betriebspraktikum) einführen, wie es auch Lehramts-

⁸² Nicht verwechselt werden sollte, dass dies die Berechnung der Studienanteile betraf und nicht die Gestaltung der Module (die ja erst angegangen werden konnte, nachdem das Studienkonzept feststand). Hierbei sollte kein starres Verhältnis von SWS und Leistungspunkten angewandt werden, sondern ein realistischer (aber nicht unbedingt übergenaue) Ansatz von Kontakt- und Selbststudium gewählt werden. Siehe hierzu: Abschnitt 6.1.3 in: Winter, Martin 2006: Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc>

Im Endeffekt weisen viele Fächer im modularisierten Studium nun nicht mehr so viele SWS wie im alten Lehramtsstudium auf. Daraus könnte man schließen, dass der Stundenansatz im alten Lehramtsstudium für die Regelstudienzeit unrealistisch hoch war.

⁸³ Auch im Saarland wird offenbar ein derartiges Hybridprüfungssystem präferiert – allerdings mit dem Verhältnis 80 % studienbegleitende Prüfungen und zu 20 % Abschlussprüfungen, so die Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge der Universität des Saarlandes. Im Internet:

http://www.uni-saarland.de/mediadb/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/Ordnungen/2007/Pruefungsordnung_der_UdS_fuer_LAB_LAG_LAH_LAR.pdf

Ebenso in Hessen; dort machen die Modulprüfungen 60 Prozent der Gesamtnote aus: siehe § 29 II das Hessische Lehrerbildungsgesetzes vom 29. November 2004:

<http://www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/HLbG.pdf>

studiengänge anderer Bundesländer aufweisen.⁸⁴ Die Idee war, dass die Lehramtsstudenten, nachdem sie als Abiturienten von der Schule gekommen sind, um anschließend an einer „Hoch-Schule“ zu studieren, um dann wieder als Lehrer in die Schule zu unterrichten, wenigstens einmal in ihrem Leben etwas anderes von der „Arbeits- und Sozialwelt“ gesehen und erlebt haben sollen als die „Schulwelt“. Die Universität wandelte diesen Vorschlag etwas ab und empfahl, das Sozialpraktikum nicht als Teil des Studiums, sondern als Studienvoraussetzung zu verlangen. Damit hätte sich das Problem erübrigt, dass Studenten bei der Universität einen Rechtsanspruch auf einen Praktikumsplatz einklagen könnten. Das Ministerium legte indes Wert auf die Integration des Praktikums in das Studium, weil damit auch eine Betreuung sichergestellt sei.⁸⁵

Alle Vorschläge des Ministeriums liefen darauf hinaus, die allseits akzeptierte Formel, es werden keine Anteile zugunsten oder zuungunsten eines Studienbereichs verschoben, zu verletzen. Es mussten nun die Arbeitszeiten für die Abschlussprüfungen und für das Sozialpraktikum von den bestehenden Studienbereichen abgezogen werden. Zwangsläufig geschah dies zumeist auf Kosten der größten Studienbereiche, also der Fachwissenschaften bzw. Fachrichtungen. Dies wiederum gefährdete aus der Perspektive mancher Fächer das sorgsam austarierte Größenverhältnis zwischen den Fächeranteilen am Studium und damit den im Konzept geschlossenen „Burgfrieden“. Am Ende der **Verhandlungen zwischen Universität und Ministerium** wurde das Modell in einer **zweiten Stufe** des Entwicklungsprozesses wie folgt modifiziert.

1. Von zwei bzw. beiden Unterrichtsfächern (im Förderschul-Studiengang auch vom Bereich Rehabilitationspädagogik) wurden insgesamt zehn Leistungspunkte abgezogen, um „Platz“ für die (im Vergleich zu den alten Staatsprüfungen abgespeckten) staatlichen Abschlussprüfungen zu schaffen.
2. Die fünf Leistungspunkte für das Sozialpraktikum wurden in den Lehramtsstudiengängen Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium vom Unterrichtsfach II abgezogen. Im bisherigen (und damit auch im neuen) Lehramtsstudiengang für Förderschule gibt es bereits ein derartiges Praktikum. Bedenken hatte die Universität gegen ein derartiges Pflichtpraktikum, weil den Studenten hier eine Garantie für Praktikumsplätze gegeben werden müsste. Ministeriumsintern setzte sich dann eine Modifikation des Konzepts durch; das Sozialpraktikum wurde in „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ AUPP umbenannt. Damit konnten dann auch alle Bildungsanstalten des Landes Plätze anbieten (bzw. auch vom Kultusministerium verpflichtet werden). Die Idee, in einem derartigen Praktikum außerhalb des Schulwesens, Erfahrungen zu sammeln, war damit allerdings obsolet. Mit dem AUPP gibt es nun – zum Bedauern der Universität – in den Studiengängen Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Sekundarschulen zwei (zwar nur geringfügig) unterschiedlich umfangreiche Unterrichtsfächer.

⁸⁴ So in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Für diese Informationen danke ich Gudrun Ehnert und Peter Siebert vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt.

⁸⁵ Diese Betreuung wiederum verursacht auch Kosten, für die – nach Verhandlungen – das Ministerium auch eine Personalstelle an die Universität abordnen wird.

Nachdem dieser konzeptionelle Entwicklungsstand erreicht war, mussten etliche Einzelprobleme gelöst werden. Auf Basis dieses Entwurfs wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Ministerium⁸⁶ das Konzept in Detailarbeit weiterentwickelt; schließlich wurde das „feingeschliffene“ Papier am 26.6.2006 vom Kultusminister bestätigt.⁸⁷

9.2. Grundsätze der modularisierten Lehramtsstudiengänge

Die neue Lehramtsstudienstruktur ist nicht nur wesentlich komplizierter aufgebaut als das hallenser Studiensystem mit seinen Ein- oder Zwei-Fach-Bachelor- bzw. -Master-Studiengängen, da ein LA-Studiengang mindestens zwei Unterrichtsfächer plus Bildungswissenschaften und andere Studienelemente (z.B. Schulpraktika) aufweist. Zudem hat sich das Ministerium für das bereits beschriebene komplizierte Hybridprüfungssystem entschieden, in dem das Staatsexamen sowohl aus modulbegleitenden Prüfungen als auch aus staatlichen Abschlussprüfungen besteht und sich daher universitäre und ministeriale Kompetenzen zum Teil überlagern.

In dem Konzeptpapier, das mit dem Ministerium vereinbart wurde, sind 17 Grundsätze zur Konstruktion der modularisierten Lehramtsstudiengänge verankert, die hier im Folgenden zitiert werden (Erläuterungen dazu finden sich in den Fußnoten):⁸⁸

1. Die Lehramtsstudiengänge werden modularisiert und in das ECT-System überführt; das Staatsexamen wird beibehalten.
2. Die Modularisierung wird gemäß der „Eckwerte der Universität Halle-Wittenberg zur Modularisierung und gestuften Studienstruktur“ vom 14.7.2004 durchgeführt, die wiederum in den „Allgemeine Bestimmungen zu Studien- und Prüfungsordnungen für das Bachelor- und Master-Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ vom 8. Juni 2005 konkretisiert wurden. Eckwerte und Allgemeine Bestimmungen bewegen sich innerhalb der Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen vom 15.9.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.
3. Module sind inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten. Maßgeblich für die Konzipierung der Module sind die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen.
4. In den bildungswissenschaftlichen Modulen sind die von der KMK am 16.12.2004 beschlossenen Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) zu berücksichtigen. In den Fachwissenschaften und ihren Didaktiken dienen die Studien- und Prüfungsinhalte der bisherigen Lehramtsstudiengänge der Orientierung zur Gestaltung der neuen Module. Orientierung

⁸⁶ Direkter Ansprechpartner auf Ministeriumsseite war Peter Siebert vom Fachreferat Lehrerbildung. Mit ihm konnten auf direkten Wege viele konzeptionelle Einzelfragen gelöst werden. Ob die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen gut verläuft, hängt auch immer an den beteiligten Personen ab. Für die Universität war es ein Glück, einen kompetenten Ansprechpartner im Ministerium zu wissen, der nicht nur das Ziel einer guten Lehrerausbildung verfolgt, sondern auch Verständnis für die Belange und Nöte der Universität besitzt und für pragmatische Lösungsansätze offen ist.

⁸⁷ Das Konzept im Internet: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> oder: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Konzept_LAB.pdf

⁸⁸ Siehe Fußnote 87.

heißt nicht, sie eins zu eins in das neue Studiensystem zu übersetzen. Vielmehr bietet die Umstellung die Möglichkeit, die Inhalte (und die zu erwerbenden Kompetenzen) zu überdenken und neu zu gestalten. Soweit für einzelne Fächer die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken bereits entwickelt worden sind, sind diese ebenfalls zu beachten.

5. Die Lehramtsstudiengänge berücksichtigen die geltenden Rahmenvereinbarungen der KMK über die Ausbildung und Prüfung für die jeweiligen Lehrämter hinsichtlich der Studienanteile in den Fächern, Fachrichtungen und Erziehungswissenschaften sowie den KMK-Beschluss zur Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung vom 12.5.1995.
6. Es bleibt bei den in der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt (im Folgenden kurz Landesprüfungsordnung) in der Fassung vom 27.10.2005 festgesetzten Regelstudienzeiten für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge.
7. Es bleibt bei der Zusammensetzung der Studiengänge aus (mindestens) zwei Unterrichtsfächern oder sonderpädagogischen Fachrichtungen, Bildungswissenschaften, Wissenschaftlicher Hausarbeit und Schulpraktika und ihren quantitativen Anteilen am Gesamtstudium, wie sie in der Landesprüfungsordnung und den Studienordnungen festgelegt sind. Neu eingeführt werden ein Modul „Lehrerspezifische Schlüsselqualifikationen“ und ein Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ jeweils im Volumen von 5 Leistungspunkten.⁸⁹
8. In allen Fächern (also Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaften etc.) werden staatliche Abschlussprüfungen durchgeführt.
9. Der studentische Arbeitsaufwand hierfür wird mit insgesamt 300 Stunden pro Studiengang angesetzt (dies entspricht 10 Leistungspunkten).⁹⁰
10. Die staatlichen Abschlussprüfungen in den Fächern gehen jeweils in der Regel mit ca. 30 Prozent und die studienbegleitenden Modulprüfungen mit ca. 70 Prozent in die jeweilige Abschlussnote des Fachs ein.
11. Von allen Modulprüfungen eines Faches sollen mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Faches eingehen. Welche Module das sind, können die Fachbereiche und Institute selbst vorschlagen.⁹¹

⁸⁹ Die genaue Fächerzusammensetzung ist in den Übersichten in Abschnitt 9.3. dargestellt.

⁹⁰ Die Abschlussprüfungen und auch die Wissenschaftliche Hausarbeit sind keine Module im eigentlichen Sinne; daher werden für sie keine Leistungspunkte vergeben. Da sie (und insbesondere die Vorbereitungs- bzw. Bearbeitungszeit dazu) aber Teil des Studiums sind und die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit gewährleistet sein muss, ist für die Berechnung des studentischen Aufwandes ein Stundenansatz zu bestimmen. 300 Stunden für die Abschlussprüfungen sind indes nicht viel Zeit; früher benötigten die LA-Studierenden oftmals mehr als ein halbes Jahr (also mehr als 900 Stunden) zur Vorbereitung. Entsprechend müssen die Anforderungen „abgerüstet“ werden; die Prüfungen müssen sich auf bereits in Modulen erworbene Fähigkeiten und Wissen beziehen, die in der Abschlussprüfung – und hier liegt der Vorteil dieser Prüfungsform – in einem Zusammenhang gestellt werden können. „Die Prüfungsanforderungen abrüsten“ heißt auch, dass nicht zwei, sondern nur noch eine Abschlussprüfung pro Fach verlangt werden (siehe Abschnitt 9.4.)

⁹¹ Genaueres siehe Abschnitt 9.4.

12. Die Gesamtnote des Staatsexamens setzt sich aus den Noten der Fächer (also staatlicher Abschlussprüfungen plus Modulprüfungen) und der Note der Wissenschaftlichen Hausarbeit zusammen.⁹²
13. Die bisherige Anzahl von Semesterwochenstunden, wie sie in den länderübergreifenden KMK-Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung der Absolventen/innen fixiert sind, ist angesichts der Modularisierung des Studiums gemäß Vereinbarung der KMK vom 2.6.2005⁹³ nicht mehr für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge maßgeblich. Entscheidend ist vielmehr der für die Module angesetzte studentische Arbeitsaufwand.⁹⁴
14. Für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung sind künftig nicht mehr die bislang abverlangten Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise maßgeblich, da studien- bzw. modulbegleitend geprüft wird. Weil das Prüfungssystem also insgesamt umgestellt wird, wird es keine Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise im herkömmlichen Sinn mehr geben, sondern Moduleleistungen bzw. Modulprüfungen und Modulvorleistungen⁹⁵.
15. Gemäß § 12 Hochschulgesetz LSA wird in den Studiengängen für die Lehrämter an Förderschulen, an Sekundarschulen und an Gymnasien eine (kumulative) Zwischenprüfung eingerichtet, die mit dem Erwerb von 120 Leistungspunkten (vier Semester à 30 Leistungspunkte) als abgeschlossen gilt.⁹⁶
16. Die Regularien des Studierens und der Modulprüfungen werden von der Universität in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt.⁹⁷
17. Die neue Landesprüfungsordnung des Kultusministeriums regelt u.a. die Anforderungen und Modalitäten der Wissenschaftlichen Hausarbeit, der Abschlussprüfungen und der Anerkennung der Modulprüfungen für das Staatsexamen.

⁹² Zur Frage, welche Fächer mit welchen Faktoren die Staatsexamensnote bilden, siehe Abschnitt 9.4.

⁹³ Über die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“, siehe Fußnote 48.

⁹⁴ Mit dieser Interpretation der KMK-Vereinbarungen war ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zur modularisierten Lehramtsstudium beseitigt.

⁹⁵ Vorleistungen sind analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen Zulassungsvoraussetzungen, die im Rahmen des Moduls zu erbringen sind, damit die Modulprüfung abgelegt werden kann. Um also z.B. eine Hausarbeit (= Modulprüfung) schreiben zu dürfen, muss zuerst ein Referat (= Vorleistung) gehalten werden.

⁹⁶ Da in den für dieses Konzept maßgeblichen Rahmenvereinbarungen der KMK Mitte der 1990er Jahre Zwischenprüfungen vorgesehen waren, musste auch hier eine Lösung gefunden werden. Ein Zeugnis zur Zwischenprüfung muss auch aus Gründen des Bundesausbildungsförderungsgesetz BAFÖG geben. Dieses verlangt als Nachweis eines ordentlichen Studiums ein Zwischenzeugnis, um die individuelle Finanzierung weiterlaufen zu lassen. Das Problem ist, dass es Zwischenprüfungen in einem konsequent modularisierten studienbegleitenden Prüfungssystem eigentlich nicht geben kann. Die hallenser Lösung dazu lautet: Ein Zeugnis einer kumulativen Zwischenprüfung bestätigt den Studien-erfolg (ausgedrückt in erworbenen Leistungspunkten), ohne nochmalige Prüfungsleistungen von den Studierenden abzufordern.

⁹⁷ Mehr zur Satzungsarchitektur siehe Abschnitt 9.5.

Für die Universität von entscheidender Bedeutung war der zweite Grundsatz, nach dem die neue Lehrerausbildung nur im Rahmen der Vorgaben der oben genannten Eckwerte der Universität stattfinden konnte. Alles andere wäre erstens aus Kapazitätsgründen von den Fächern nicht zu leisten gewesen. Eine Struktur der Lehrerausbildung außerhalb der Eckwerte hätte zudem dazu geführt, dass die Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität bei ihrer Studienwahl eingebüßt hätten; die Lehrerausbildung hätte dann eine noch stärkere Außenseiterrolle in der Universität eingenommen als sie schon derzeit besitzt.

9.3. Studienstrukturen

Aus dem beschriebenen Prozedere aus zwei Stufen „Konzeptionierung in der Universität“ und „Verhandlung mit dem Ministerium“, unterteilt in drei bzw. zwei Schritte – ergeben sich Strukturen der vier Lehramtsstudiengänge, wie sie in den folgenden vier Tabellen dargestellt sind.⁹⁸ Die mittleren Spalten geben jeweils die SWS-Anzahl, deren Anteil an der Gesamtsumme der SWS im Studium und deren in Leistungspunkten umgerechnete Leistungspunkteanzahl an. Im Vergleich dazu wird anhand der Leistungspunkteanzahl des neuen Studiengangs (rechte Spalte) ersichtlich, wie das Größenverhältnis der einzelnen Studienbereiche tatsächlich verändert wurde.

Aufbau des Studiengangs Lehramt an Grundschulen				
	<i>SWS</i> <i>(alt)</i>	<i>Anteil</i> <i>(alt)</i>	<i>LP</i> <i>(alt)</i>	<i>(neue Studiengänge)</i> <i>LP</i>
Fächerübergreifende Grundschuldidaktik	10	0,09	15,52	15
Bildungswissenschaften - Pädagogik - Psychologie	24	0,21	37,24	35 (inkl. 5 Orient.-Prakt.) 20 15
Fach I - Fachwissenschaft (FW) - Fachdidaktik (FD)	30	0,26	46,55	45 25 davon FSQ 5 20
Fach II - Fachwissenschaft - Fachdidaktik	27	0,23	41,90	35 20 15
Fach III - Fachwissenschaft - Fachdidaktik	25	0,22	37,72	35 20 15
	<i>116</i>			
SQ-Modul	2			5
Außerunt. Praktikum				5
Schulpraktika + Schulpraktische Übung			7 Wochen	15
Wiss. Hausarbeit			2 Monate	10
Abschlussprüfung				10
Summe				210

⁹⁸ Legende: LP = Leistungspunkte, SWS = Semesterwochenstunde, FW = Fachwissenschaft, FD = Fachdidaktik, FP = Fachpraxis, FR = Fachrichtung, Orient. Prakt. = Orientierungspraktikum, WH = Wissenschaftliche Hausarbeit, spÜ = Schulpraktische Übung.

Der Studiengang Lehramt an Grundschulen umfasst insgesamt 210 Leistungspunkte (LP). Von diesen sind 85 Leistungspunkte examensrelevant. Der Studiengang besteht aus folgenden Teilen:

- (1) Fächerübergreifende Grundschuldidaktik (15 LP),
- (2) Pädagogik (20 LP einschließlich 5 LP Orientierungspraktikum),
- (3) Psychologie (15 LP),
- (4) Unterrichtsfach I (45 LP) Deutsch oder Mathematik, bestehend aus Fachwissenschaft (25 LP, davon 5 LP Fachspezifische Schlüsselqualifikationen) und Fachdidaktik (20 LP),
- (5) Unterrichtsfach II (35 LP) Mathematik oder Deutsch, bestehend aus Fachwissenschaft (20 LP) und Fachdidaktik (15 LP),
- (6) Unterrichtsfach III (35 LP), bestehend aus Fachwissenschaft (20 LP) und Fachdidaktik (15 LP), (das Fach kann in der Regel frei gewählt werden).
- (7) Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis (5 LP),
- (8) Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (5 LP),
- (9) Schulpraktika (10 LP),
- (10) Schulpraktische Übung (5 LP),
- (11) Wissenschaftliche Hausarbeit (300 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 10 LP),
- (12) staatliche Abschlussprüfungen (300 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 10 LP).

Aufbau des Studiengangs Lehramt an Förderschulen				
	SWS (alt)	Anteil (alt)	LP (alt)	(neue Studiengänge) LP
Rehabilitationspädagogik - Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik - Rehabilitationspädagogische Psychologie - Fachrichtung 1 - Fachrichtung 2	80	0,51	118,99	(inkl. spÜ + Soz.-Prakt.) 115 20 15 40 40
Bildungswissenschaften - Pädagogik - Psychologie	20	0,13	29,75	30 (inkl. Orient.-Prakt.) 15 15
Fach bzw. Fächer - zwei Grundschulfächer <i>oder</i> - ein Sekundarschulfach	58	0,37	86,27	80 45+35 <i>oder</i> 80
	158			
SQ-Modul	2			5
Schulpraktika			17 Wochen = 23	15
Wiss. Hausarbeit			3 Monate	15
Abschlussprüfung				10
Summe				270

Der Studiengang Lehramt an Förderschulen umfasst insgesamt 270 Leistungspunkte (LP). Von diesen sind bei der Wahl des Unterrichtsfachs I an Sekundarschulen 120 Leistungspunkte exa-

mensrelevant, bei der Wahl von zwei Grundschulfächern sind 125 Leistungspunkte examensrelevant. Der Studiengang besteht aus folgenden Teilen:

- (a) Pädagogik (15 LP einschließlich 5 Orientierungspraktikum),
- (b) Psychologie (15 LP),
- (c) Allgemeine Rehabilitationspädagogik/Integrationspädagogik (20 LP) und Rehabilitationspädagogische Psychologie (15 LP),
- (d) fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium in zwei der fünf sonderpädagogischen Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik (jeweils 40 LP), inklusive jeweils einer Schulpraktischen Übung in jedem gewählten Fach. In dem Studium einer Fachrichtung ist ein Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (5 LP) bzw. Sozialpraktikum zu absolvieren.
- (e) Entweder kann ein Unterrichtsfach I aus dem Studium Lehramt an Sekundarschulen (80 LP) oder es können zwei Unterrichtsfächer aus dem Studium Lehramt an Grundschulen (Unterrichtsfach I und Unterrichtsfach II oder Unterrichtsfach III; insgesamt 80 LP) gewählt werden.
- (f) Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis (5 LP),
- (g) Schulpraktika (15 LP),
- (h) Wissenschaftliche Hausarbeit (450 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 15 LP),
- (i) staatliche Abschlussprüfungen (300 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 10 LP).

Im Rahmen des Studiengangs können die Unterrichtsfächer und die sonderpädagogischen Fachrichtungen in der Regel frei gewählt werden. Werden die Unterrichtsfächer aus dem Studium Lehramt an Sekundarschulen Musik oder Kunst gewählt, so beträgt die Regelstudienzeit 10 Semester. Für das Unterrichtsfach Musik bzw. das Unterrichtsfach Kunst stehen damit ein Semester studentische Arbeitszeit (dies entspricht 30 LP) zusätzlich zur Verfügung.

Aufbau des Studiengangs Lehramt an Sekundarschulen				
	<i>SWS (alt)</i>	<i>Anteil (alt)</i>	<i>LP (alt)</i>	<i>(neue Studiengänge) LP</i>
Bildungswissenschaften - Pädagogik - Psychologie	22	0,16	32,68	35 (inkl. 5 Orient.-Prakt.) 20 15
Fachwissenschaft I	48	0,35	71,30	65 davon 5 FSQ
Fachwissenschaft II	48	0,35	71,30	60
Fachdidaktik I	10	0,07	14,86	15
Fachdidaktik II	10	0,07	14,86	15
	<i>138</i>			
SQ-Modul	2			5
Außerunt. Praktikum				5
Schulpraktika			12 Wochen	15
Wiss. Hausarbeit			3 Monate	15
Abschlussprüfung				10
Summe				240

Der Studiengang Lehramt an Sekundarschulen umfasst insgesamt 240 Leistungspunkte (LP). Von diesen sind 100 Leistungspunkte examensrelevant. Der Studiengang besteht aus folgenden Teilen:

- Pädagogik (20 LP einschließlich 5 LP Orientierungspraktikum),
- Psychologie (15 LP),
- Unterrichtsfach I (80 LP), bestehend aus Fachwissenschaft (65 LP, davon 5 LP Fachspezifische Schlüsselqualifikationen) und Fachdidaktik einschließlich Schulpraktischer Übung (15 LP),
- Unterrichtsfach II (75 LP), bestehend aus Fachwissenschaft (60 LP) und Fachdidaktik einschließlich Schulpraktischer Übung (15 LP),
- Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis (5 LP),
- Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (5 LP),
- Schulpraktika (15 LP),
- Wissenschaftliche Hausarbeit (450 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 15 LP),
- staatliche Abschlussprüfungen (300 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 10 LP).

Die Unterrichtsfächer können in der Regel frei gewählt werden. Werden die Unterrichtsfächer Musik oder Kunsterziehung gewählt, so beträgt die Regelstudienzeit 9 Semester. Für das Unterrichtsfach Musik bzw. das Unterrichtsfach Kunsterziehung stehen damit ein Semester studentische Arbeitszeit (dies entspricht 30 LP) zusätzlich zur Verfügung.

Aufbau des Studiengangs Lehramt an Gymnasien				
	<i>SWS</i> <i>(alt)</i>	<i>Anteil</i> <i>(alt)</i>	<i>LP</i> <i>(alt)</i>	<i>(neue Studiengänge)</i> LP
Bildungswissenschaften - Pädagogik - Psychologie	22	0,14	32,72	35 (inkl. 5 Orient.-Prakt.) 20 15
Fachwissenschaft I	58	0,37	86,27	80 davon 5 FSQ
Fachwissenschaft II	58	0,37	86,27	75
Fachdidaktik I	10	0,06	14,87	15
Fachdidaktik II	10	0,06	14,56	15
	<i>162</i>			
SQ-Modul	2			5
Außerunt. Praktikum				5
Schulpraktika			12 Wochen	15
Wiss. Hausarbeit			4 Monate = 20	15
Abschlussprüfung				10
Summe				270

Der Studiengang Lehramt an Gymnasien umfasst insgesamt 270 Leistungspunkte (LP). Von diesen sind 120 Leistungspunkte examensrelevant. Der Studiengang besteht aus folgenden Teilen:

- (a) Pädagogik (20 LP einschließlich 5 Orientierungspraktikum),
- (b) Psychologie (15 LP),
- (c) Unterrichtsfach I (95 LP), bestehend aus Fachwissenschaft (80 LP, davon 5 LP Fachspezifische Schlüsselqualifikationen) und Fachdidaktik einschließlich Schulpraktischer Übung (15 LP),
- (d) Unterrichtsfach II (90 LP), bestehend aus Fachwissenschaft (75 LP) und Fachdidaktik einschließlich Schulpraktischer Übung (15 LP),
- (e) Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis (5 LP),
- (f) Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (5 LP),
- (g) Schulpraktika (15 LP),
- (h) Wissenschaftliche Hausarbeit (450 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 15 LP),
- (i) staatliche Abschlussprüfungen (300 Stunden Arbeitszeit; dies entspricht 10 LP).

Die Unterrichtsfächer können in der Regel frei gewählt werden. Werden die Unterrichtsfächer Musik oder Kunst gewählt, so beträgt die Regelstudienzeit 10 Semester. Für das Unterrichtsfach Musik bzw. das Unterrichtsfach Kunst stehen damit ein Semester studentische Arbeitszeit (dies entspricht 30 LP) zusätzlich zur Verfügung.

Generell kann im Gymnasial-Lehramt und im Sekundarschul-Lehramt in den Unterrichtsfächern der Anteil der Fachdidaktik von 15 auf 20 LP erhöht werden, wenn sich Fachwissenschaft und Fachdidaktik hierüber einig sind (ein derartiger Konsens gefährdet auch nicht den viel beschworenen Burgfrieden). Es bleibt indes bei der Gesamtsumme an Leistungspunkten für das Unterrichtsfach; den Fachwissenschaften stehen dann demzufolge 5 LP weniger zur Verfügung. Ent-

scheidend hierbei ist, dass es bei den Volumina der Module, deren Noten in die Gesamtnote eingehen, bleibt.

Ein immer wieder diskutiertes Problem ist die Frage eines möglichen **Studienverlaufsplans** und bzw. Stundenplans, der regelt, in welchem Semester welche Module welchen Fächern zu studieren sind. Wie bei allen Studiengängen, die aus mehr als nur einem Studienfach bestehen (dazu zählen auch alle Zwei-Fach-Bachelor-Studiengänge), stellt sich die Frage der tatsächlichen Studierbarkeit. Wie können also Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und damit Wartezeiten vermieden werden? Das parallele Studium von zwei oder mehr Fächern erschwert insbesondere dann eine konsistente und sinnvolle Planung, wenn diese Fächer relativ frei kombiniert werden können. Die freie Kombinierbarkeit ist aber ein Essential universitären Studiums und studentischer Wahlfreiheit, auf das die Universität nicht verzichten möchte.

Das Problem der Koordination der Studiengänge und damit der Studierbarkeit kann folglich in zwei Ebenen unterteilt werden. a) die Aufteilung der einzelnen Fächer gemäß ihrer Leistungspunkteanzahl über die Semester hinweg (ein über die Zeit, allgemein gültiger Studienverlaufsplan) und b) die Veranstaltungstafel (der Stundenplan) im jeweiligen Semester. Eine konsistente Studienverlaufsplanung ist die notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen funktionierenden, das heißt überschneidungsfreien Stundenplan.

Zum **Problem eines allgemeinen Studienverlaufsplans**: Auch wenn – wie oben empfohlen – Module relativ frei gewählt werden können, kann es bei einem breiten Angebot von Fächern sinnvoll sein, idealisierte Verlaufspläne der Lehramtsstudiengänge zu entwickeln. Folgende Gestaltungsprinzipien sind hierbei hilfreich:

- 1.) Einheitliche Modulgrößen erleichtern die Planung. Das 5er-Raster der Universität Halle-Wittenberg mit den Standardgrößen 5 oder 10 LP pro Modul und im Ausnahmefall ein Vielfaches von 5 LP hat sich hier bereits bewährt.⁹⁹
- 2.) Pro Semester sind 30 Leistungspunkte zu erwerben. Mehr Spielraum gewinnt man im Übrigen bei der Planung, wenn man mit 60 Leistungspunkten pro Studienjahr rechnet.
- 3.) Je weniger Fächer pro Semester zu belegen sind, desto geringer sind die Koordinierungsschwierigkeiten, da die Veranstaltungstermine nur innerhalb der Fächer und nicht zwischen den Fächern abgestimmt werden müssen. Module für Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften etc. sind also besser nicht parallel in einem Semester zu studieren.
- 4.) Die Blöcke von Modulen eines Faches, das in mehreren Lehramtsstudiengängen studiert wird, sollten ähnlich aufgebaut sein. Beispielsweise sollten die fachwissenschaftlichen Module für den Studiengang Lehramt an Gymnasien wie für den Studiengang Lehramt an Sekundarschulen ähnlich geblockt werden, oder die bildungswissenschaftlichen Module, die in allen Lehramtsstudiengängen (fast) deckungsgleich sind, sollten ähnlich im Studienverlaufsplan veran-

⁹⁹ Sowohl bei der Entwicklung der gestuften wie auch der Lehramtsstudiengänge. Trotz massiver Kritik von Seiten einiger Hochschullehrer in der Konzeptphase haben sich mit einer Ausnahme alle Fächer der Universität an diese Soll-Regel gehalten. Zu den Vorteilen dieses 5er Rasters siehe: Winter, Martin 2006: Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc>

kert werden. Generell stellt sich aber das Problem, die Verlaufspläne aller modularisierten Studiengänge unter einen Hut zu bringen.

Studienverlaufspläne wiederbeleben die Debatte um eine sequenzielle (also eine klaren Abfolge der Fächer im Studienverlauf) versus integrative Struktur des Studiums (also eines Nebeneinanders der Fächer in allen Semestern), wie sie insbesondere im Rahmen des gestuften Lehrstudiums diskutiert werden (siehe Abschnitt 4). Vermieden werden kann dies, wenn jenseits der empfohlenen Verlaufspläne viel Spielraum darin herrscht, in welchem Semester welches Modul zu studieren ist. Dann bleibt auch die Wahlfreiheit der Studierenden bestehen, ob sie nun eher sequenziell oder integrativ „auf Lehramt“ studieren wollen. Je strikter die Reihenfolge der Module festgelegt wird, desto stärker wird die Wahlmöglichkeit der Studierenden eingeschränkt und desto aufwändiger muss die Stundenplanung und -abstimmung mit anderen Fächern geschehen. Daher sollten derartige konsekutive Module (also Module, die verpflichtend aufeinander aufbauen) nur dann in das Studienprogramm aufgenommen werden, wenn sie auch tatsächlich erforderlich sind. Die Regel lautet also hier: so viele konsekutive Module wie nötig, so wenige wie möglich. Meist müssen in den ersten Semestern die Modulabfolge stärker festgelegt werden, da hier Überblicks- und Grundkenntnisse und -kompetenzen vermittelt werden, auf denen dann die folgenden Semester aufbauen.

Hinsichtlich der **Abstimmung der konkreten Studentafel** kann zum einen auf zukünftige technische Lösungen im Rahmen des Elektronischen Studien- und Prüfungsverwaltungssystem gehofft werden, die Überschneidungen erkennt und für die Betroffenen sichtbar macht – der erste Schritt zu einem technisch unterstützten „Konfliktmanagement“. Kurze Wege erleichtern zudem die Studierbarkeit, insbesondere das Studium von mehreren Fächern. Von daher ist es sinnvoll, wenn die Wege zwischen den Veranstaltungsorten kurz sind. In der Regel sollten die Fächer, die von den Studenten gerne miteinander kombiniert worden sind, in bilateralen oder multilateralen Gesprächen ihre Module abstimmen. Angesichts einer (fast) freien Kombinierbarkeit gibt es allerdings sehr viele Kombinationsmöglichkeiten. Daher kann es nicht einen großen Stundenplan wie an einer Schule geben. Wer das fordert, gießt Wasser auf die Mühlen derer, die hinter der Studienstruktureform eine einzige „Verschulung“ des Studiums sehen.

Das Problem der Überschneidung von Lehrveranstaltungen hat es bereits im alten Studiensystem gegeben. Durch die neuen formalen Strukturvorgaben wird die Sensibilität gegenüber dem Problem der Studierbarkeit größer. Im Vergleich zum alten Studiensystem kommt aber noch ein erschwerender Faktor hinzu: Module bestehen zumeist nicht nur aus einer Veranstaltung, sondern zwei oder mehreren. Wenn also in einem Semester beispielsweise ein erstes Modul mit zwei Veranstaltungen belegt wird, ein zweites mit drei, ein drittes mit zwei und ein viertes mit vier Veranstaltungen, dann müssen, um diese vier Module zu belegen, alle 11 Veranstaltungen überschneidungsfrei angeboten werden. Wenn schon zwei Veranstaltungen zum selben Zeitpunkt stattfinden, dann kann eines der vier Module bereits nicht mehr belegt werden. Generell gilt: Je weniger Veranstaltungen ein Modul aufweist, desto leichter lässt sich Überschneidungsfreiheit organisieren. Andererseits sollten in einem Modul aber auch unterschiedliche Lehr- und Lernformen zur Anwendung kommen; eine einzige Veranstaltung mag da nicht ausreichen.

Nochmals komplizierter wird es, wenn sich ein Modul über zwei oder gar mehr Semester erstreckt. Daher sollte ein Modul von Beginn bis zum Abschluss der Prüfungsleistung nicht länger als ein Semester dauern.

9.4. Prüfungsstrukturen

Gemäß dem 11. Konzept-Grundsatz sollen von allen Modulprüfungen eines Faches mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Faches eingehen. Die folgende Tabelle konkretisiert diese Vorgaben.

Die Schulpraktika, das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum und die Schlüsselqualifikationen in allen Lehramtsstudiengängen sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik im Grundschul-Lehramtsstudiengang sind, wie aus den vorhergehenden Tabelle hervorgeht, obligatorische Bestandteile des Studiums; die Noten der jeweiligen Modulprüfungen fließen aber nicht in das Staatsexamen ein.

Volumina der examensrelevanten Modulprüfungen in den Fächern					
STUDIENFACH	SCHULART				
	Grundschule	Sekundar-Schule	Gymnasium	Förderschule	
				ein Sekundarschulfach	zwei Grundschulfächer
Psychologie	10	10	10	10	10
Pädagogik	10	10	10	10	10
Fach 1					
Fachwissenschaft	15	30	40	30	15
Fachdidaktik	10	10	10	10	10
Fach 2					
Fachwissenschaft	10	30	40	–	10
Fachdidaktik	10	10	10	–	10
Fach 3					
Fachwissenschaft	10	–	–	–	–
Fachdidaktik	10	–	–	–	–
Fachrichtung I	–	–	–	20	20
Fachrichtung II	–	–	–	20	20
Rehabilitationspädagogik	–	–	–	10	10
Rehabilitationspädagogische Psychologie	–	–	–	10	10

In jedem Fach ist also ein bestimmter Teil der Module bzw. der Modulleistungen examensnotenrelevant; aus den Noten dieser Module wird zusammen die „**Modulfachnote**“ eines Faches gebildet. Diese Modulfachnote für das jeweilige Fach wird durch das gewichtete arithmetische Mittel der examensrelevanten Modulleistungen gebildet. Dabei werden in der Regel die einzelnen Modulnoten nach dem Arbeitsaufwand (ausgedrückt in Leistungspunkten) gewichtet. Bei der Mittelung werden alle Dezimalstellen, außer der ersten, ohne Rundung gestrichen. Modulfachnote und

Note in der Abschlussprüfung ergeben zusammen die Fachnote. Die Examensnote wiederum setzt sich aus den verschiedenen Fachnoten zusammen (dazu unten mehr).

Bei den Modulen, deren Leistungen in die Staatsexamensnote eingehen, sind die **Prüfungsformen** eindeutig festzulegen. Weil in fast allen Abschlussprüfungen vom Ministerium keine mündlichen, sondern nur noch schriftliche Prüfungen verlangt werden, sollten nach Vorstellungen des Ministeriums die examensrelevanten Modulprüfungen mündlich abgelegt werden. Dies wäre angesichts des Aufwandes nicht von den Fachvertretern zu leisten. Daher konnte die Anzahl der obligatorisch mündlichen Prüfungen auf ein Mindestmaß abgesenkt werden: In den Fachwissenschaften in den Studiengängen Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasium sowie in den sonderpädagogischen Fachrichtungen im Studiengang Lehramt an Förderschulen sind mindestens zwei Module mit je einer mündlichen Prüfung abzuschließen. In der Fachdidaktik in allen Lehramtsstudiengängen und in den Fachwissenschaften im Studiengang Lehramt an Grundschulen ist mindestens je ein Modul mit einer mündlichen Prüfung abzuschließen. Für alle anderen Module gibt es keine Gestaltungsvorgaben hinsichtlich der Prüfungsformen.

Gemäß dem 12. Konzept-Grundsatz setzt sich die **Gesamtnote des Staatsexamens** wie bisher aus den Noten der Fächer und der Note für die Wissenschaftliche Hausarbeit zusammen. Neu ist, dass die Noten der einzelnen Fächer aus der (arithmetisch bestimmten) Note der Modulprüfungen (der Modulfachnote), ggf. einer weiteren Modulfachnote für fachpraktische Modulprüfungen und der staatliche Abschlussprüfung berechnet werden.

Die **Modulprüfungen** sind Hochschulprüfungen. Dieser unmittelbare Kontrollverlust auf das Prüfungswesen war auf staatlicher Seite nicht unbedingt durchgängig einsichtig (siehe KMK 1979). Abgesehen von der Frage, warum die Fachvertreter (die Hochschullehrer) nicht auch die Verantwortung über die Prüfungen übernehmen sollen, hätte die Organisation und Verantwortung der vielen Modulprüfungen durch ein Landesprüfungsamt alle Beteiligten überlastet. Die Kehrseite – aus Universitätsicht – ist, dass die Organisation und die Verwaltung Modulprüfungen von der Prüfungsverwaltung der Universität übernommen werden muss und entsprechend Ressourcen kostet. Ein anderes Problem, dass auch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge betrifft, ist die hochschulgesetzliche Verpflichtung in Sachsen-Anhalt, dass Hochschulprüfungen von zwei Prüfern abgenommen werden müssen. Dies stellt angesichts der Vielzahl von Modulprüfungen eine erhebliche Prüfungsbelastung dar. Dies wiederum führt dazu, dass hauptsächlich schriftliche Prüfungen abgehalten werden.

Für die Modulprüfungen gilt die 5er **Notenskala**¹⁰⁰ (analog zur Notenskala für Bachelor- und Master-Studienprogramme der Universität). Hier lag wiederum ein Konstruktionsproblem des Hybridprüfungssystems vor: Das universitäre Notensystem ist eine 5er Skala, die aus Gründen der Polyvalenz für alle Module und Studiengänge gelten muss; die Landesprüfungsverordnung¹⁰¹ sah bislang eine 6er Skala vor. Im Entwurf der neuen Landesprüfungsverordnung wird nun auch die 5er-Notenskala für die staatliche Abschlussprüfung, die Wissenschaftliche Hausarbeit und für die Fächernoten im Zeugnis gelten.¹⁰²

¹⁰⁰ 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = nicht ausreichend.

¹⁰¹ Der genaue Titel lautet: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt.

¹⁰² Beim Übergang zum 2. Staatsexamen taucht das Problem der unterschiedlichen Notenskalen erneut

Die mündlichen und schriftlichen **Abschlussprüfungen** sind staatliche Prüfungen; ihre Organisation und Durchführung obliegen dem Landesprüfungsamt. Sie werden durch die Landesprüfungsverordnung geregelt. In der LPVO werden u.a. die Art der Abschlussprüfungen (schriftlich oder mündlich) und ihre Inhalte bzw. Schwerpunkte festgelegt. Weil Modulprüfungen in die Erste Staatsprüfung einbezogen sind, konnte die Anzahl der staatlichen Prüfungen auf eine je Fach reduziert werden. In den Unterrichtsfächern und in den sonderpädagogischen Fachrichtungen wird künftig nur noch jeweils eine schriftliche Abschlussprüfung geschrieben, die sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Fragestellungen umfasst. Die Anteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden für die einzelnen Lehrämter in der Landesprüfungsverordnung festgelegt. In den anderen Fächern ist eine mündliche Abschlussprüfung vorgesehen.

Studiengang Lehramt an Grundschulen				
<i>Fach</i>	<i>Faktor für Fachnote</i>	<i>Fachnote</i>	<i>Faktor für Gesamtnote</i>	<i>Gesamtnote</i>
Fach I (Deutsch oder Mathematik) – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (LP: 15 FW + 10 FD)	x 3 x 7	Note Fach I	x 4	gewichtetes arithmetisches Mittel
Fach II (Deutsch oder Mathematik) – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (LP: 10 FW + 10 FD)	x 3 x 7	Note Fach II	x 3	
Fach III Fächer ohne fachpraktische Ausbildung: – schriftliche Abschlussklausur (2 h) – Modulleistungen (LP: 10 FW + 10 FD) Sport, Musik, Gestalten: – schriftliche Abschlussklausur (2 h) – Modulleistungen (LP: 5 FW + 10 FD) – fachpraktische Modulleistung/en (5LP)	x 3 x 7 x 3 x 4 x 3	Note Fach III	x 3	
Pädagogik – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistung/en (10 LP)	x 3 x 7	Note Pädagogik	x 2	
Psychologie – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistung/en (10 LP)	x 3 x 7	Note Psychologie	x 2	
Wissenschaftliche Hausarbeit¹ (2 Monate)	–	Note Wiss. Hausarbeit	x 3	

¹ Die Wissenschaftliche Hausarbeit kann im Unterrichtsfach I, II oder III oder in der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik oder in Psychologie oder in Pädagogik geschrieben werden.

Die **Wissenschaftliche Hausarbeit** ist Teil der Ersten Staatsprüfung und kann als vorgezogener Prüfungsteil abgelegt werden. Zulassungsvoraussetzungen, Organisation und Durchführung werden in der Landesprüfungsverordnung geregelt.

auf; im 2. Staatsexamen wird zumeist eine 6er Notenskala (wie im Schulsystem üblich) angewandt. Diese Inkongruenz der Notenskalen betrifft auch die gestufte Lehrerausbildung: Die BA-MA-Studiengänge weisen eine 5er Skala und die 2. Staatsexamina eine 6er Skala auf. Noch komplizierter wird es, wenn an den Universitäten tatsächlich, wie von der KMK gefordert, ein relatives Notensystem eingeführt wird.

Die **Noten der Fächer** setzen sich aus der Note der staatlichen Abschlussprüfung und den Noten der gemäß der Tabelle examensnotenrelevanten Modulleistungen (der Modulfachnote) zusammen. Die Note der Abschlussprüfung und die Modulfachnote des Fachs werden hierbei jeweils mit einem Faktor versehen.

Die **Modulfachnote eines Fachs** wird aus dem gewichteten arithmetischen Mittel der Modulnoten gebildet. In den betreffenden Fächern gehen zusätzlich die fachpraktischen Prüfungen – ebenfalls mit einem Faktor gewichtet – in das Ergebnis ein. Diese fachpraktischen Prüfungen entsprechen Modulleistungen.

Wie die Noten der einzelnen Fächer (die **Fachnoten**) und die **Gesamtnote** der verschiedenen grundständigen Lehramtsstudiengänge berechnet werden, zeigen die fünf Tabellen auf den Seiten 50-53. In der ersten Spalte ist jeweils angegeben, wie viele der Module, ausgedrückt in Leistungspunkten, in die Modulfachnote und damit auch in die Fächernote und in die Gesamtnote eingehen:

Studiengang Lehramt an Förderschulen mit zwei Grundschulfächern				
<i>Fach</i>	<i>Faktor für Fachnote</i>	<i>Fachnote</i>	<i>Faktor für Gesamtnote</i>	<i>Gesamtnote</i>
Sonderpädagogische Fachrichtung 1 – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (20 LP)	x 3 x 7	Note Fachrichtung 1	x 3	gewichtetes arithmetisches Mittel
Sonderpädagogische Fachrichtung 2 – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (20 LP)	x 3 x 7	Note Fachrichtung 2	x 3	
Rehabilitationspädagogik / Pädagogik – mündliche Abschlussprüfung in Rehabilitationspädagogik (30 Min) – Modulleistungen: 10 LP in Rehabilitationspädagogik und 10 LP Pädagogik	x 3 x 7	Note Rehabilitationspädagogik / Pädagogik	x 2	
Rehabilitationspädagogische Psychologie / Psychologie – mündliche Abschlussprüfung in Rehabilitationspädagogischer Psychologie (30 Min) – Modulleistung/en: 10 LP in Rehabilitationspädagogischer Psychologie und 10 LP Psychologie	x 3 x 7	Note Rehabilitationspädagogische Psychologie / Psychologie	x 2	
Unterrichtsfach I¹ (wie Grundschulfach I) – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (LP: 15 FW + 10 FD)	x 3 x 7	Note Unterrichtsfach I	x 3	
Unterrichtsfach II² (wie Grundschulfach II oder Grundschulfach III <u>ohne</u> schriftliche Abschlussprüfung, nur Modulleistungen)		Note Unterrichtsfach II	x 2	
Wissenschaftliche Hausarbeit³ (3 Monate)	–	Note Wiss. Hausarbeit	x 3	

¹ Analog zu Deutsch oder Mathematik als Unterrichtsfach I im Studiengang Lehramt an Grundschulen.

² Es kann ein Unterrichtsfach II oder ein Unterrichtsfach III aus dem Studiengang Lehramt an Grundschulen gewählt werden. Es gelten die jeweiligen Studien- und Prüfungsanforderungen.

³ Die Wissenschaftliche Hausarbeit kann in Rehabilitationspädagogik oder in Rehabilitationspädagogischer Psychologie oder in einer sonderpädagogischen Fachrichtung geschrieben werden.

Studiengang Lehramt an Förderschulen mit einem Sekundarschulfach				
<i>Fach</i>	<i>Faktor für Fachnote</i>	<i>Fachnote</i>	<i>Faktor für Gesamtnote</i>	<i>Gesamtnote</i>
Sonderpädagogische Fachrichtung 1 – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (20 LP)	x 3 x 7	Note Fachrichtung 1	x 3	gewichtetes arithmetisches Mittel
Sonderpädagogische Fachrichtung 2 – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen (20 LP)	x 3 x 7	Note Fachrichtung 2	x 3	
Rehabilitationspädagogik / Pädagogik – mündliche Abschlussprüfung in Rehabilitationspädagogik (30 Min) – Modulleistung/en: 10 LP in Rehabilitationspädagogik und 10 LP Pädagogik	x 3 x 7	Note Rehabilitationspädagogik / Pädagogik	x 2	
Rehabilitationspädagogische Psychologie / Psychologie – mündliche Abschlussprüfung in Rehabilitationspädagogischer Psychologie (30 Min) – Modulleistungen: 10 LP in Rehabilitationspädagogischer Psychologie und 10 LP Psychologie	x 3 x 7	Note Rehabilitationspädagogische Psychologie / Psychologie	x 2	
Unterrichtsfach (Sekundarschulfach) ¹		Note Unterrichtsfach	x 3	
Wissenschaftliche Hausarbeit ² (3 Monate)	–	Note Wiss. Hausarbeit	x 3	

¹ Analog zum Unterrichtsfach I im Studiengang Lehramt an Sekundarschulen.

² Die Wissenschaftliche Hausarbeit kann in Rehabilitationspädagogik oder in Rehabilitationspädagogischer Psychologie oder in einer sonderpädagogischen Fachrichtung geschrieben werden.

Studiengang Lehramt an Sekundarschulen				
<i>Fach</i>	<i>Faktor für Fachnote</i>	<i>Fachnote</i>	<i>Faktor für Gesamtnote</i>	<i>Gesamtnote</i>
Fach I – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen Fächer ohne fachpraktische Module: (LP: 30 FW + 10 FD) Sport: 15 FW + 15 FP ¹ + 10 FD Wirtschaft-Technik: 25 FW + 5 FP + 10 FD – Musik, Kunst: <i>zusätzlich</i> fachpraktische Modulleistungen (ca. 30 LP) ¹	x 3 x 7 x 4	Note Fach I	x 4	gewichtetes arithmetisches Mittel
Fach II analog Fach I		Note Fach II	x 4	
Pädagogik – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistungen (10 LP)	x 3 x 7	Note Pädagogik	x 2	
Psychologie – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistungen (10 LP)	x 3 x 7	Note Psychologie	x 2	
Wissenschaftliche Hausarbeit ² (3 Monate)	–	Note Wiss. Hausarbeit	x 3	

¹ Die fachpraktische Prüfung in der Musik besteht aus fünf Teilprüfungen. Eine von der/dem Studierenden auszuwählende Teilprüfung zählt doppelt, die anderen vier einfach.

² Die Wissenschaftliche Hausarbeit kann in Unterrichtsfach I oder II oder in Psychologie oder in Pädagogik geschrieben werden.

Studiengang Lehramt an Gymnasien				
<i>Fach</i>	<i>Faktor für Fachnote</i>	<i>Fachnote</i>	<i>Faktor für Gesamtnote</i>	<i>Gesamtnote</i>
Fach I – schriftliche Abschlussklausur (4 h) – Modulleistungen Fächer ohne fachpraktische Module: (LP: 40 FW + 10 FD) Sport: 20 FW + 20 FP + 10 FD Wirtschaft-Technik: 35 FW + 5 FP + 10 FD – Musik, Kunst <i>zusätzlich</i> fachpraktische Modulleistungen (ca. 30 LP) ¹	 x 3 x 7 x 4	 Note Fach I 	 x 4 	gewichtetes arithmetisches Mittel
Fach II analog Fach I		Note Fach II	x 4	
Pädagogik – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistungen (10 LP)	x 3 x 7	Note Pädagogik	x 2	
Psychologie – mündliche Abschlussprüfung (30 Min) – Modulleistungen (10 LP)	x 3 x 7	Note Psychologie	x 2	
Wissenschaftliche Hausarbeit ² (3 Monate)	–	Note Wiss. Hausarbeit	x 3	

¹ Die fachpraktische Prüfung in der Musik besteht aus fünf Teilprüfungen. Eine von der/dem Studierenden auszuwählende Teilprüfung zählt doppelt, die anderen vier einfach.

² Die Wissenschaftliche Hausarbeit kann in Unterrichtsfach I oder II oder in Psychologie oder in Pädagogik geschrieben werden.

Schließlich wurden auch Regelungen für **Erweiterungs- und Ergänzungsfächer** und **berufsbegleitende Studiengänge** getroffen.¹⁰³ Gerade die Weiterbildung in Form von berufsbegleitenden Studiengängen wird deshalb immer wichtiger, weil – wie in Sachsen-Anhalt der Fall – kaum neue Lehrer eingestellt werden und daher bereits beschäftigte Lehrer auf neue Schularten oder neue Unterrichtsfächer umsteigen sollen. Auch hier gilt, dass aus Kapazitätsgründen bestehende Module der grundständigen Studiengänge auch für diese Studiengänge verwendet werden müssen; nur im Ausnahmefall können Extra-Module für die Lehramtsstudenten angeboten werden. Dies gestaltet sich für die berufstätigen Lehrer schwierig, da ihre Freistellungen durch die Schulbehörden nur knapp bemessen sind und in einem Flächenland mit nur einer lehrausbildenden Universität oftmals weite Anfahrtswege auf sich genommen werden müssen.¹⁰⁴

¹⁰³ Mehr dazu im Konzept zu den Studien- und Prüfungsstrukturen der Lehramtsstudiengänge. Siehe Fußnote 87.

¹⁰⁴ In Sachsen-Anhalt wurde die Freistellung der Lehrer im Zuge der Reform auf zwei Tage pro Woche erhöht, was das Problem nur ein wenig entschärft. Generell können die Veranstaltungen für die „grundständigen“ Studenten und damit auch für die „berufsbegleitenden“ natürlich nicht nur an den zwei Tagen stattfinden.

9.5. Satzungsarchitektur, Studien- und Modulgestaltung

Dieses Hybridsystem aus universitären Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen macht eine verschachtelte **Architektur aus universitären und ministeriellen Satzungen** nötig, die in einer bestimmten Abfolge zu realisieren waren. Erschwerend kam hinzu, dass eine Vielzahl von Akteuren an seiner Entstehung zu beteiligen waren. In einer Fehleinschätzung des Umstellungsaufwandes – die Reform der Mikrostruktur der Studiengänge, die Modularisierung, macht die Reform so aufwändig, nicht die der Makro-Struktur (siehe Abschnitt 2) – war in der „Lehrerzielvereinbarung vom 1.6.2005 das Wintersemester 2006/07 als Starttermin in der Zielvereinbarung zur universitären Lehrerausbildung anvisiert worden. Aber auch der verschobene Termin Wintersemester 2007/08 stellte hohe Ansprüche an alle Beteiligten. Bei der Entwicklung, Diskussion und Verabschiedung der Satzungen mussten – wie der Direktor des ZLB Thomas Bremer im Universitätsjournal im Herbst 2006 schrieb¹⁰⁵ – „viele Rädchen“ – in den Fächern, in den Fakultäten, im Zentrum für Lehrerbildung, in den Universitätsgremien und im Kultusministerium – „ineinander greifen“, damit der Starttermin auch tatsächlich einzuhalten war.

Den rechtlichen Rahmen bildete eine revidierte **Landesprüfungsverordnung**, deren Anlagen die Spezifika der verschiedenen Schularten und Fächer enthalten. Dort wurden auch die wichtigsten Daten aus den Modulbeschreibungen neu aufgenommen (Modultitel, Umfang gemessen in Leistungspunkten und Zulassungsvoraussetzungen zum Modul).

Der erste Schritt bestand darin, das oben vorgestellte Konzept zu entwickeln, sich hierüber mit dem Ministerium zu einigen und schließlich die offizielle Billigung des Ministers einzuholen. In einem zweiten Schritt machten sich die Fächer daran zu bestimmen, welche Module anzubieten sind und wie diese auszusehen haben. Die Fächer erstellten **Studienübersichten** und detaillierte **Modulbeschreibungen**¹⁰⁶ – betreut und begleitet vom Prorektorat für Studium und Lehre bzw. vom Zentrum für Lehrerbildung, das zwischenzeitlich gegründet wurde (siehe Abschnitt 9.1.). In dem wechselseitigen Prüfprozess der Modulbeschreibungen war bereits auch das Ministerium beteiligt. Zwei Aspekte standen in diesem Prüfprozess im Vordergrund: Zum einen wurde auf eine klare Nennung von Kompetenzen in den Modulbeschreibungen geachtet, zum anderen wurde kontrolliert, ob die formalen Vorgaben (wie oben im Konzept beschrieben) eingehalten wurden. Eine explizit inhaltliche Einmischung fand von Seiten der Universitätsleitung bzw. des Zentrums für Lehrerbildung wie auch von Seiten des Ministeriums nur im Ausnahmefall statt (und der betraf nicht die Universität, sondern die Hochschule für Kunst und Design Burg Giebichenstein, die für das Fach Kunsterziehung verantwortlich ist).¹⁰⁷ Generell wurde darauf geachtet, dass die Fachvertreter nicht nur die Modulbeschreibungen selbst verfassten, sondern – im Fall von zumeist formaler Kritik – auch eigene Verbesserungsvorschläge formulierten.

¹⁰⁵ S. 20-21 in: *Scientia Hallensis* 6/2006: Die hallesche Universität ist das Zentrum der Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt. Im Internet:

http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/UM_Bremer_ZLB.pdf

¹⁰⁶ Die Muster hierzu sind im Internet abrufbar unter: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium>

¹⁰⁷ In dem Konzept zum LA-Studium wurden in Absprache mit der Burg Giebichenstein auch Regelungen zum Fach Kunsterziehung getroffen.

Parallel dazu wurde von der Universität¹⁰⁸ anhand des Konzepts zum Lehramtsstudium eine „**Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Förderschulen, Sekundarschulen und Gymnasien**“ (AStPOLS)¹⁰⁹ entwickelt. Diese bildet den rechtlichen Rahmen für die einzelnen Fächer, deren Studium und Prüfungen in den jeweiligen „Fachspezifischen Bestimmungen“ geregelt werden. Die Allgemeine Ordnung besteht zum einen aus Festlegungen des Konzepts zum Lehramtsstudium und zum anderen aus den Paragraphen der „Allgemeinen Bestimmungen für das Bachelor-Master-Studium“¹¹⁰, die Modularisierungsfragen tangieren – weil eben Lehramtsstudium und BA-MA-Studium auf Modulebene denselben Konstruktionsprinzipien unterliegen.

Für die jeweiligen **Fachspezifischen Bestimmungen** wurde den Fächern eine ausgearbeitete Mustervorlage zur Verfügung gestellt.¹¹¹ Für jedes Unterrichtsfach der Studiengänge Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien war **eine** gemeinsame Satzung zu erstellen (z.B. Biologie für das Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien), ebenso für jedes Unterrichtsfach im Studiengang Lehramt an Grundschulen (z.B. Deutsch). Pädagogik und Psychologie für alle Lehramtsstudiengänge sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik wurden in einer Satzung zusammen gefasst, ebenso alle Fächer und Fachrichtungen der Rehabilitationspädagogik.

Da sich all die universitären Satzungen (die Allgemeine Ordnung und die Fachspezifischen Bestimmungen) auf die ministerielle Landesprüfungsverordnung beziehen müssen, können diese erst verabschiedet werden, wenn auch die Verordnung erlassen wurde. Diese ist wiederum – so sieht es die KMK vor – in einem etwa drei Monate dauernden Anhörungsprozess den Kultusministerien der anderen Ländern vorzulegen – auch um die Anerkennung der Absolventen in den anderen Bundesländern sicherzustellen. Aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit der Satzungen, konnte die Arbeit an der Verordnung erst abgeschlossen werden, als die Modulbeschreibungen geprüft und verbessert worden waren. In der Zwischenzeit wurden daher die Allgemeine Ordnung und die Fachspezifischen Bestimmungen den Akademischen Gremien bereits vorgelegt.¹¹² Wenn die Landesprüfungsverordnung erlassen worden sein wird (was voraussichtlich im Herbst 2007 geschehen sein wird), dann können auch die bereits ausdiskutierten universitären Satzungen sogleich „aus der Schublade gezogen“ und auch formal verabschiedet werden.

¹⁰⁸ Eine maßgebliche Rolle bei der Diskussion der Satzungsentwürfe spielte das zu diesem Zeitpunkt bereits aktive Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung.

¹⁰⁹ Im Internet: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> oder direkt: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/AStPOLS.pdf>

¹¹⁰ Die Allgemeinen Bestimmungen sind eine Art Rahmenordnung, die für alle Bachelor- und Master-Studiengänge an der Universität gilt. Im Internet: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/PRORSTU/pdf/abstpobm.pdf>

¹¹¹ Die Mustervorlage für die Fachspezifischen Bestimmungen ist im Internet abrufbar unter: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/>

¹¹² Die Allgemeine Ordnung ist dem Akademischen Senat und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die Fachspezifischen Bestimmungen sind den jeweiligen Fakultätsräten und dem Akademischen Senat vorzulegen.

Die **Modulbeschreibungen** der einzelnen Fächer sind nicht Teil der Studien- und Prüfungssatzungen; sie werden den Fachspezifischen Bestimmungen auch nicht angehängt (und sind damit auch nicht Bestandteil der Satzungen). In der Praxis zeigt sich, dass immer wieder Nachbesserungen oder auch einfach nur Veränderungen an den Modulbeschreibungen vorzunehmen sind. Bei jeder Korrektur der Modulbeschreibungen wären diese dann durch die Akademischen Gremien zu „schleusen“, was angesichts der Vielzahl von Änderungen nicht nur zu Abnutzungserscheinungen, sondern auch zur Überlastung der Fakultätsräte und des Akademischen Senats führen würde. Die prüfungsrechtlich relevanten Informationen zu den Modulen sind indes in den Fachspezifischen Bestimmungen enthalten und zwar in den oben genannten Studienübersichten. Diese Übersichtstabellen bilden den Kern der Fachspezifischen Bestimmungen; sie nennen die Titel der Module des Fachs, die enthaltenden Veranstaltungen (ihre Form und ihre Anzahl an SWS), ihre Leistungspunkte, die eventuell erforderlichen Vorleistung/en im Rahmen dieses Moduls, die zur Zulassung zur Modulprüfung erforderlich sind, die Modulleistung (wenn mehrere verlangt werden: die Modulteilleistungen), die Teilnahmevoraussetzungen für dieses Modul (also die Frage, ob andere Module bereits belegt worden sein müssen), die Empfehlung, in welchem Studiensemester das Modul bestmöglich belegt werden sollte, und sie informieren, ob die Note dieses Moduls in den Abschlussnote eingeht. Im Rahmen dieser Festlegungen in der Studienübersicht können die Modulbeschreibungen von den Fächern (von den jeweiligen Studien- und Prüfungsausschüssen) verändert werden. Dies betrifft insbesondere die Kompetenzbeschreibungen und die Modul Inhalte. Auf diese Weise wird eine Fortentwicklung des Studiums ermöglicht.

Die Umstellung oder besser die Reform des Lehrerstudiums bedeutet für eine Universität einen großen Kraftakt. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie gleichzeitig auch die Magister- und Diplomstudiengänge ins neue System transformiert. Im Wintersemester 2007/08 wird zeitgleich mit dem zweiten und letzten großen Schwung von BA-Studienprogrammen (darunter die neuen Philologien und Biowissenschaften) mit dem modularisierten Lehrerstudium begonnen. Damit hat – mit Ausnahme der Medizin und der Rechtswissenschaft – jedes Fach an der Universität seine Studienangebote modularisiert. Das Problem, dass die Fächer für die Erstsemester sowohl ihre Lehre ein Jahr lang (mit dem Start des ersten großen Schwungs an BA-Programmen im Wintersemester 2006/07) in Veranstaltungsform als auch in Modulform anzubieten hatten, konnte durch großzügige Anerkennungsregeln gelöst werden. In den Vorlesungsverzeichnissen und Aushängen wurde gekennzeichnet, welche Veranstaltungen in den Modulen von den Lehramtsstudenten besucht und welche Modulleistungen als Leistungsnachweise anerkannt wurden.

10. PISA, Bologna, Quedlinburg, Halle ...

Das schöne Halle an der Saale wird wohl nicht die letzte Station des Entwicklungsweges der universitären Lehrerbildung im neuen Studiensystem gewesen sein. Beim modularisierten Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität handelt es sich – wie geschrieben – um eine Zwischenlösung, deren Halbwertszeit allerdings noch lange andauern kann.

Die konzeptionelle Ausgestaltung der Vorgaben der Lehrerzielvereinbarung ging von der Universität aus. Von Vorteil war es hierbei, dass nur eine Bildungseinrichtung im Land tatsächlich mit der (neuen) Lehrerbildung betraut war. Wären mehrere Hochschulen zu beteiligen gewesen, hätte es hier wesentlich mehr (ministerieller) Koordinations- und Konzeptanstrengungen bedurft. Aber auch der universitätsinterne Abstimmungsbedarf zwischen den vielen Fächern und sonstigen Beteiligten bei einer Reform, die fast alle Gliederungen der Universität tangiert, war enorm; viele Sach- insbesondere: Sparzwänge engten den Spielraum ein. Dem Projekt sehr geholfen hat eine vertrauensvolle und konstruktive Kooperation auf der Arbeitsebene zwischen der Universität mit dem zuständigen Fachreferat für Lehrerbildung im Kultusministerium.

Die Paradoxie an der „Zwischenlösung“ liegt darin, dass sie sich hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung mindestens so aufwändig wie eine Umstellung auf das Bachelor-Master-System gestaltete. Wagt man einen Ausblick in die nahe Zukunft des Lehrerstudiums an der Universität Halle-Wittenberg, so gibt es nichts, was nicht noch verbessert werden könnte. Ein kleiner und ohne großen Aufwand zu bewerkstellender Schritt, den das Ministerium – nach Absprache mit den anderen Bundesländern – wagen müsste, wäre die gänzliche Abschaffung der staatlichen Abschlussprüfungen, so dass die Examensnote nicht zu 70, sondern zu 100 Prozent aus universitären Modulprüfungen bestände. Bei der jetzigen Lösung ist zu befürchten, dass die Studenten für die Abschlussprüfungen doch nicht nur 300 Stunden – wie anvisiert –, sondern wesentlich mehr Zeit verwenden werden (müssen). Folglich wäre die Regelstudienzeit kaum einzuhalten. Außerdem wäre damit nochmals Zeit für ein oder zwei Module aus den Bereichen gewonnen, denen 10 LP für die nachträglich eingefügten Abschlussprüfungen abgezogen wurden. Das Ergebnis wäre ein Studiengang, der zwar mit einem Staatsexamen abgeschlossen wird, der aber mindestens ebenso ausgeprägt in universitärer Verantwortung läge wie die gestuften Lehrerstudiengänge.

Auch spräche Einiges dafür, das „Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum“ zu einem Sozialpraktikum konzeptionell auszuweiten (das heißt: von der Verengung auf pädagogische Bereiche wieder abzukommen), dieses aus dem Studium herauszulösen und als Zulassungsvoraussetzung für das Studium zu definieren.

Beide damals vom Ministerium bestimmten Änderungen bzw. Ergänzungen des Konzepts der Universität zur Studien- und Prüfungsstrukturen (das „Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum“ wie die staatlichen Abschlussprüfungen) ließen sich ohne Probleme rückgängig machen. Sie würden helfen, das Studienmodell zu vereinfachen und ihm auch eine klare Prüfungsstruktur zu geben.

Die Zukunft der Lehrerbildung und des Lehrberufs jenseits der „hallenser Zwischenlösung“ hängt davon ab, wie sich die Schule in Zukunft entwickeln wird. Analog zur Hochschulentwicklung lauten hier die bekannten Stichwörter: neue Steuerungsmodalitäten, mehr Autonomie für die

einzelnen Schulen, kompetentere Schulleitungen, Selbstauswahl des Personals der Schule, eigener Schulhaushalt etc. Wenn tatsächlich die – in den Abschnitten 5, 6 und 7 genannten – offenen Fragen geklärt wären, wenn zudem eine „Ent-Amtlichung“ des Lehrberufs tatsächlich politisch gewollt und auch durchgesetzt werden würde, dann wären auch eine „Ent-Amtlichung“ (oder Akademisierung) des Lehrerstudiums und – dank Bologna-Prozess – eine Stufung zwangsläufige Schritte.

Die Struktur der Lehrerausbildung ist nur ein Baustein der Qualität des Schulsystems. Vergleichsstudien zur Qualität der Lehrerausbildung und ihren Wirkungen auf die Qualität des Schulsystems wären angesichts der unterschiedlichen Länder- und Hochschulmodelle prinzipiell möglich, müssten indes langen Atem beweisen. Denn von der Immatrikulation bis zum Schuldienst ist ein weiter Weg. Mehr noch: Um die (eventuellen) Auswirkungen der Ausbildungsqualität auf die Schülerleistungen empirisch zu überprüfen, sind nochmals einige Jahre zusätzlich vonnöten. Denn die Qualität des Schulsystems wird zumeist an den Schülern und ihren Leistungen gemessen, und nicht – wie an der Hochschule – an den Lehrleistungen ihrer Dozenten.

Zwei generelle Aspekte sind bei der Beurteilung der Studienstrukturen der Lehrerausbildung zu unterscheiden: zum einen ihr **Beitrag für das Funktionieren des Schulsystems** generell: Angesichts sich ständig verändernder Schülerzahlen in den verschiedenen Schulformen und Fächern ist – aus Perspektive des Schulsystems – Flexibilität gefragt: Sind die Lehrer in der Lage bzw. können sie schnell in die Lage versetzt werden (Stichwort Weiterbildung), sich auf neue Anforderungen, z.B. in einem anderen Schultyp oder anderen Fächern einzustellen? Diese Frage ist auch aus individueller Perspektive des Lehrers relevant, weil sie seine beruflichen und räumlichen Mobilitätschancen betrifft.

Zum anderen ihr **Beitrag zur Schul- und Unterrichtsqualität**: Qualifiziert die Lehrerausbildung für den Lehrberuf? Wappnet sie für die vielfältigen Anforderungen des Unterrichtens? Hierbei muss allerdings betont werden, dass die Struktur der Lehrerausbildung nur einen Teilaspekt der Qualität der Lehrerausbildung darstellt. Es sind ja überwiegend formale bzw. strukturelle Regelungen, die hier getroffen werden. Neben diesen strukturellen Aspekten gibt es fünf weitere Dimensionen der Studienqualität,¹¹³ die da sind:

- die inhaltliche Dimension (das inhaltliche Modulangebot, die Abstimmung der Lehr- und Lerninhalte, die Vielfalt der Module, ihr Forschungs-, Praxisbezug etc.),
- die didaktische Dimension (die Kompetenzen der Lehrenden, die verwendeten Lehr- und Lernformen, die Formen des Medieneinsatz, die Prüfungsformen etc.),
- die tutoriale Dimension (die studienbegleitende Betreuung und Beratung etc.),
- die soziale Dimension (die Kontaktmöglichkeiten, die Atmosphäre im Institut, an der Universität etc.),
- und Dimension „Rahmenbedingungen von Studienqualität“ (das quantitative Verhältnis von Lehrenden und Lehrenden, die Ausstattung und Öffnungszeiten der Bibliothek, die Ausstattung an technischen Gerätschaften, die Unterstützung durch Verwaltung und Dienstleistung etc.).

¹¹³ Hierzu siehe: Winter, Martin 2000: Evaluation und Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. Ein Praxisbericht aus der Universität Halle-Wittenberg. S. 185-191 in: *Das Hochschulwesen*, Vol. 48, Heft 6/2000.

Und schließlich nimmt die Qualität der einzelnen Module und ihrer Lehrveranstaltungen einen hohen Stellenwert hinsichtlich der Qualität des Lehrstudiums ein.¹¹⁴ Wenn also die Qualität des Lehrstudiums die Schulleistungen beeinflusst, dann wären letztlich auch diese Aspekte zu untersuchen. Schulleistungen sind das eine; bei aller Konzentration auf PISA-Untersuchungen und sonstige Leistungskontrollen der Schüler sollten das Wohl und die Lebensfreude der Kinder und Jugendlichen in der Schule nicht vergessen werden. Ob dazu Bologna, Quedlinburg oder Halle einen hilfreichen Beitrag leisten?

¹¹⁴ Hierzu siehe: Winter, Martin 2000: Quantitative und qualitative Methoden der Lehrveranstaltungsevaluation. S. 1-20 (D 2.4) in: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe. Im Internet: http://www.hof.uni-halle.de/mar-win/Winter_Methoden_LVE_2000.pdf

Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF)

Das Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern systematische Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst" hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Das Institut für Hochschulforschung ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert. Die HoF-Direktion nimmt Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle, wahr. Am HoF arbeiten derzeit 15 Wissenschaftler/innen, unterstützt von zwei Bibliothekarinnen, zwei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen Mitarbeiter/innen.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Zwei Schwerpunkte charakterisieren das Programm inhaltlich:

- Qualitäts- und Organisationsentwicklung an Hochschulen, Hochschulsteuerung und Kontraktmanagement,
- Studium, Studienreform, Studierende und Nachwuchsförderung.

Diese Schwerpunkte werden gekreuzt durch zwei Querschnittsthemen, für die am Institut gleichfalls langjährig Expertise akkumuliert wurde:

- Gleichstellungsfragen und Gender-Politik im Hochschulsektor,
- Ostdeutschlandspezifische Hochschulforschung.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Wirkungen des Hochschulföderalismus
- Hochschulföderalismus im internationalen Vergleich
- Hochschulstrukturdaten
- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualitätsmanagement-Systeme für Hochschulen

- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Wissenschaftliches Personal zwischen Promotion und Professur im internationalen Vergleich
- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Gestufte Studiengänge: Die Masterstufe
- Elementarpädagogik als Hochschulausbildung
- DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte
- Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950-2004)
- Hochschulexpansion in 20. Jahrhundert

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*) und gibt die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Projektberichte werden in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht. Zahlreiche der Publikationen stehen auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung: <http://www.hof.uni-halle.de>

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Das Institut unterhält ein Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung. Dieses macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse und Dokumente zur Hochschulentwicklung zugänglich (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>).

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 war die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte:

- 1'07 König, Karsten unter Mitarbeit von Yvonne Anger, Anja Franz, Denis Keune, Wolfgang Pieper, Lydia Ponier und Peggy Trautwein: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Krempkow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke/Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer/Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, €10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körmert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, €15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, €15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk/Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, €10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland/Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, €10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard/Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.

- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, €5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, €5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, €12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, €7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

Zweimal jährlich erscheinen die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts, „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ sowie der Newsletter „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Meldungen aus dem Institut. Beim Lemmens Verlag Bonn gibt das Institut die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ heraus.