

Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
Vorbemerkung	3
A. Ausgangslage	5
A.I. Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland.....	5
I.1. Rechtliche Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten.....	5
I.2. Strukturen der Lehrerbildung	7
I.2.1 Institutioneller Ort der Lehrerbildung	7
I.2.2 Die Organisation des Lehramtsstudiums.....	10
I.2.3 Die curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums.....	11
I.2.4 Der Vorbereitungsdienst.....	13
I.3. Quantitative Eckdaten zur Lehrerbildung und zum Lehrerarbeitsmarkt .	14
I.4. Die Lehrerbildung in internationaler Perspektive	21
A.II. Defizite der Lehrerbildung	26
II.1. Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft	26
II.2. Institutionelle Verortung und Struktur des Studiums	28
II.3. Wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung	30
II.4. Fort- und Weiterbildung	31
II.5. Forschung.....	33
B. Empfehlungen	35
B.I. Künftige Anforderungen und Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung.....	35
I.1. Anforderungen	35
I.2. Entwicklungsaufgaben der organisationsbezogenen Lehrerbildung.....	37
B.II. Struktur des Studiums und institutionelle Verortung.....	39
II.1. Allgemeine Leitlinien	41
II.2. Struktur des Studiums.....	45
II.2.1 Die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien (allgemeinbildende Fächer).....	46
II.2.2 Die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen.....	52
II.2.3 Berufspraktische Vorbereitung und Staatsexamen.....	54
II.3. Institutionelle Verortung	56
II.3.1 Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer	57
II.3.2 Ansiedlung der Studiengänge an den verschiedenen Hochschulen	59
II.3.3 Nutzung der Ressourcen.....	62

B.III.	Weiterbildung und Karriereperspektiven	63
III.1.	Zur Berufseingangsphase	64
III.2.	Schulentwicklung und Lehrerfortbildung	64
III.3.	Zur Gestaltung von Berufskarrieren	65
B.IV.	Forschung in der Lehrerbildung	68
IV.1.	Bildungsforschung	69
IV.2.	Fachdidaktik.....	71
IV.3.	Lehrerbildungsforschung	71
IV.4.	Instrumente der Forschungsförderung.....	72
C.	Zusammenfassung	74
Anhang	79

Vorbemerkung

Von verschiedensten Seiten werden nicht erst in jüngster Zeit Klagen über die mangelnde Qualität der Lehrerbildung¹ in Deutschland laut. Die Breite der Debatte resultiert aus der großen gesellschaftspolitischen Bedeutung der Schule, ihrer Lehrer und damit auch deren Ausbildung. Ihre Defizite werden in der Länge, dem Verlauf und der Organisation sowohl des Studiums als auch des Referendariates sowie der Funktion und Leistung der beteiligten Disziplinen gesehen. Dies sind Mängel, die in weiten Teilen aus der Struktur der Ausbildung resultieren, an die sehr komplexe Anforderungen gestellt werden: Sie soll verschiedenen Schultypen, verschiedenen Fächern und einer berufsvorbereitenden Praxis gerecht werden. Nicht zuletzt soll sie institutionelle Grenzen zwischen den beteiligten Akteuren überwinden.

Auf Bitte des Landes Niedersachsen hat der Wissenschaftsrat im Januar 1999 eine Arbeitsgruppe zur „Künftigen Struktur der Lehrerbildung“ eingesetzt. Die Einführung gestufter Studienstrukturen und -abschlüsse im deutschen Hochschulwesen, die Entwicklung der Fachhochschulen ebenso wie die veränderten professionellen Anforderungen an die Lehrer boten Anlass, sich mit der Struktur der Lehrerbildung und ihrer Reform zu befassen.

Der Wissenschaftsrat hat bereits 1991 im Rahmen seiner Empfehlungen zur Neuordnung des Hochschulsystems in den neuen Ländern und 1993 in den Thesen zur Hochschulpolitik Vorschläge für Neuorientierungen in der Lehrerbildung vorgelegt.² Die gegenwärtige Diskussion über die Reform der Lehrerbildung, an der sich die Länder zum Teil mit eigenen Reformkonzepten beteiligen, steht vielfach in Zusammenhang mit dem Ruf nach Verbesserung der Qualität der Schule und der Schulausbildung in Deutschland. In diesem Kontext seien die Empfehlungen der HRK zur

¹ In der Stellungnahme werden verschiedentlich die Begriffe Lehrerbildung und Lehrerausbildung verwandt. In beiden Fällen wird hierunter die Ausbildung einschließlich der Fort- und Weiterbildung im Sinne eines berufslangen Lernens verstanden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass alle Funktionsbezeichnungen als sprachliche Konvention geschlechtsneutral verstanden werden.

² Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Teil I, Köln 1994; ders.: 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994.

Lehrerbildung, die Abschlussberichte der von der KMK eingesetzten Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung und der Hamburger Kommission für Lehrerbildung erwähnt. Die Entstehung eines internationalen Arbeitsmarkts und globalen Leistungswettbewerbs ebenso wie die Verbreitung der Neuen Medien, die zunehmende Multikulturalität und ethnische Heterogenität der Schüler sowie Veränderungen in den traditionellen Sozialstrukturen stellen neue Anforderungen an das Berufsbild des Lehrers. Diese allgemeinen Tendenzen gesellschaftlichen Wandels, internationale Leistungsvergleiche, die den deutschen Schülern in Grundlagenfächern mittelmäßige Leistungen bescheinigen, ebenso wie problematische Rekrutierungszyklen auf dem Lehrerarbeitsmarkt und Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen bieten Anlass, sich mit der Struktur der Lehrerbildung und den Möglichkeiten ihrer Reform eingehend zu befassen. Vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformbestrebungen ist darüber hinaus nach den Konsequenzen der Einführung gestufter Studiengänge und der Ausweitung des Bildungsauftrages der Fachhochschulen für die Lehrerbildung zu fragen.

Die vorliegende Empfehlung skizziert zunächst die Strukturen der Lehrerbildung in Deutschland. Die Lehrerbildung findet in drei Phasen statt. Da die dritte Phase der Lehrerbildung, die Fort- und Weiterbildung, bislang nur schwach ausgeprägt ist, beschränkt sich die folgende Beschreibung auf die erste und zweite Phase. Aufgrund bereits vorliegender Ausarbeitungen wird dabei lediglich auf zentrale Eckpunkte verwiesen.³ Die Bestandsaufnahme wird um eine Defizitanalyse der herkömmlichen Lehrerbildung ergänzt. Empfehlungen für die Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung werden, eingeleitet von einer Skizze der künftigen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, im abschließenden Teil vorgelegt. Sie beschränken sich auf Strukturen – weitreichende Detailempfehlungen können in diesem Rahmen nicht gegeben werden. Von einer Stellungnahme zur Ausbildung von Berufsschullehrern bzw. für die beruflichen Fächer der Sekundarstufe II und die sonderpädagogischen

³ Vgl. KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 1999, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn 2000; Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000; HRK: Empfehlungen zur Lehrerbildung (Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998).

Lehrämter wird abgesehen, da die Kultusministerkonferenz zu diesem Zweck eigene Arbeitsgruppen eingesetzt hat.⁴

Die Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates hat ihre Beratungen im Mai 2000 aufgenommen. Ihr gehörten auch Sachverständige an, die nicht Mitglieder des Wissenschaftsrates sind. Ihnen ist der Wissenschaftsrat zu besonderem Dank verpflichtet. Der Wissenschaftsrat hat die Stellungnahme am 16. November 2001 verabschiedet.

A. Ausgangslage

A.I. Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland

Die gegenwärtige Lehrerausbildung in Deutschland ist unter strukturellen Gesichtspunkten durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- die föderal verankerte Staatlichkeit,
- die zweiphasige Struktur und ihre Verortung in verschiedenen institutionellen Kontexten,
- die Einbettung an den Universitäten quer zur herkömmlichen Fächer-/Fachbereichsstruktur,
- die Unterteilung in verschiedene grundständige Lehramtsstudiengänge,
- die Verbindung von drei bzw. vier Studienbereichen.

I.1. Rechtliche Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten

Die Lehrerausbildung ist durch Landesrecht geregelt. In einzelnen Ländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland) sind dies spezifische Gesetze; in den übrigen Ländern haben die Regelungen den Charakter von Rechtsverordnungen. Die inhaltlichen Anforderungen sind in den Studien-, Ausbil-

⁴ Hierbei handelt es sich um die im Dezember 1999 durch die KMK eingesetzte Arbeitsgruppe „Neustrukturierung der Ausbildung zum Lehramt an berufsbildenden Schulen“ sowie eine im September 2000 gebildete Arbeitsgruppe, die sich mit „Empfehlungen zur Struktur der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ befasst.

dungs- und Prüfungsordnungen festgelegt, die von den jeweiligen fachlich zuständigen Ministerien erarbeitet werden. Die Lehrerausbildung ist in zwei Phasen, die beide auf eine Staatsprüfung vorbereiten, gegliedert: das Hochschulstudium von – je nach landesrechtlicher Regelung und Art des angestrebten Lehramtes – sieben bis neun Semestern und die schulpraktische Ausbildung im Rahmen des 18-24monatigen Vorbereitungsdienstes. Die Staatsprüfungen werden von den staatlichen Prüfungsämtern oder Prüfungskommissionen der Länder abgenommen. Die bestandene erste Staatsprüfung, die unter Mitwirkung der Hochschullehrenden ausgerichtet wird, zertifiziert die wissenschaftliche Befähigung zum Unterricht in bestimmten Unterrichtsfächern. Die bestandene zweite Staatsprüfung ist Voraussetzung für die endgültige Anstellung als Lehrer. Sie zertifiziert die Befähigung zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis. Bei Anstellungsentscheidungen erhält die zweite Staatsprüfung vielfach höheres Gewicht als die erste.

Die föderative Struktur der Bundesrepublik Deutschland hat zu einer länderspezifischen Ausprägung des Schulwesens und der Lehrerausbildung geführt. Für die Sicherung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur im Schulwesen und in der Lehrerbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland hat die Kultusministerkonferenz Vereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland getroffen, die nach dem Beschluss vom 22. Oktober 1999 auch Grundlage für die „gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ sind.⁵ Die sich im folgenden anschließende Darstellung zentraler Strukturmerkmale nimmt im wesentlichen Bezug auf dieses gemeinsam vereinbarte Grundmodell der Lehrerausbildung.

⁵ Siehe KMK: Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997; Ders.: Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999.

I.2. Strukturen der Lehrerbildung

I.2.1 Institutioneller Ort der Lehrerbildung

Die Lehrerausbildung ist bislang in zwei Phasen organisiert, die institutionell und personell unterschiedlich verortet und verantwortet werden: Einrichtungen der ersten, im Kontext von Wissenschaft absolvierten Ausbildungsphase sind Universitäten und Pädagogische Hochschulen oder die Kunst- und Musikhochschulen.⁶ Einrichtungen der zweiten, im Kontext des Berufsfeldes absolvierten Phase sind die (Studien-) Seminare, die für die Ausbildung in Pädagogik, Fachdidaktik und Schulrecht zuständig sind und der Aufsicht des Kultusministeriums⁷ unterstehen, sowie die Ausbildungsschulen, an denen die praktische Ausbildung unter Anleitung eines Betreuungslehrers stattfindet.⁸

Historisch betrachtet ist die Institutionalisierung und Struktur der ersten Phase der Lehrerausbildung Resultat der sukzessiven Integration zweier Standardformen der Lehrerausbildung: einer Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts an der Universität eine reine Fachausbildung war⁹, und einer Ausbildung für die Lehrtätigkeit an Volksschulen, die am Lehrerseminar stattfand, stark pädagogisch orientiert war und kein Abitur voraussetzte.¹⁰ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Volksschullehrerausbildung in der Bundesrepublik – dem Modell der preußischen Pädagogischen Akademien folgend – überwiegend in Pädagogische Hochschulen eingebettet. Eine der Ausnahmen stellte Hamburg dar, das sie den Universitäten angliederte. In den 70er Jahren erfolgte in den meisten Bundesländern

⁶ Seit dem Wintersemester 2001/2002 bieten die Universität Münster und die Fachhochschule Münster im Rahmen eines Modellprojektes eine „Kooperative Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt“ an. Universität und Fachhochschule betreiben und verantworten das Lehramtsstudium gemeinsam.

⁷ Hiermit ist das fachlich zuständige Ministerium, das in den Ländern unterschiedliche Bezeichnungen trägt, gemeint.

⁸ In Bayern findet die Ausbildung in Pädagogik, Fachdidaktik, Schulrecht und -kunde sowie Staatsbürgerkunde ausschließlich an Seminarschulen statt.

⁹ 1890 wurde die Fachausbildung an der Universität durch eine Phase der praktischen Berufsvorbereitung in sogenannten Gymnasialseminaren ergänzt. Dieses Modell einer Zweiphasenstruktur wurde später ebenfalls auf die Volksschullehrerausbildung übertragen.

¹⁰ In Preußen fand die Volksschullehrerausbildung ab Mitte der 20er Jahre in sogenannten Pädagogischen Akademien statt.

die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Diese Integration verband sich mit der Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge und der wechselseitigen Annäherung ihrer curricularen Ausgestaltungen: Die Volksschullehrerausbildung erhielt durch die Erhöhung der Anteile erziehungs- und fachwissenschaftlicher Studien einen wissenschaftlichen Status; das Studium für das Lehramt an Gymnasien wurde durch die bis heute sehr unterschiedliche Erweiterung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildungsanteile stärker „pädagogisiert“. Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg, wo die Pädagogischen Hochschulen als eigenständige Hochschulform aufrechterhalten worden sind und die Gymnasiallehrerausbildung weiterhin fast ausschließlich fachwissenschaftlich ausgerichtet an den Universitäten angesiedelt ist.

Das Bestreben, der Erziehungswissenschaft ein stärkeres Gewicht in der Lehrerausbildung zu verleihen, hat die Entwicklung der Gymnasiallehrerausbildung und diesbezügliche Unterschiede zwischen den Ländern entscheidend bestimmt. International betrachtet hat die Erziehungswissenschaft in der deutschen Gymnasiallehrerausbildung einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Durch ihre Aufgaben in der Lehrerbildung hat sie an den Universitäten einen schnellen und kapazitativ beachtlichen Ausbau erfahren.

Die institutionelle Verortung der verschiedenen Studienbereiche im Zuge der Einbindung der Volksschullehrerausbildung in die Universitäten, die nun im Wandel des Berufsverständnisses und der Umgestaltungen im Schulwesen zur Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern wurde, folgte verschiedenen Modellen: Das *Frankfurter Modell* sah die Umwandlung der *Hochschulen für Erziehung* in Abteilungen für Erziehungswissenschaft der Universitäten vor. Sie sind für die Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer zuständig, ohne dass eine Verbindung zu den Gymnasiallehrerstudiengängen hergestellt ist. Das *Hamburger Modell* integrierte Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker in einen eigenen Fachbereich. Die Fachdidaktiken sind infolgedessen von ihrer zugeordneten Fachwissenschaft organisatorisch getrennt. Dem nordrhein-westfälischen Modell hingegen, das sich in den

meisten Ländern durchsetzte, entspricht eine Fach-zu-Fach-Zuordnung der Fachdidaktiken: Die Fachdidaktiken sind um den Preis fehlender Vernetzung untereinander im Fach institutionell den Fachwissenschaften zugeordnet.

In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik hatten sich Schulwesen und Lehrerausbildung grundlegend anders entwickelt. Das einheitliche und zentrale System umfasste zunächst die obligatorische Grundschule für die Klassen 1-8 und die Oberschule mit den Klassen 9-12. Seit 1959 gab es die Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule als zehnklassige Pflichtschule. Zur Hochschulreife führte eine darauf aufbauende zweiklassige Erweiterte Oberschule und eine dreijährige Berufsausbildung mit Abitur. Die Ausbildung von Lehrern erfolgte seit 1953 nach sowjetischem Modell nicht schulart- sondern schulstufenspezifisch auf drei Ebenen: Grundschullehrer für die Klassen 1-4 wurden an Instituten für Lehrerbildung, die einen Fachschulcharakter besaßen, ausgebildet. Fachlehrer für die Klassen 5-10 durchliefen vierjährige Studiengänge an Pädagogischen Instituten und Universitäten. Fachlehrer für die Klassen 9-12 absolvierten an Universitäten und Technischen Hochschulen ein fünfjähriges Studium. Die Differenzierung des Fachlehrerstudiums in zwei Kategorien wurde 1969 zugunsten eines einheitlichen Studiums für zwei Unterrichtsfächer aufgegeben. Dieses Diplomlehrerstudium befähigte für den Unterricht der Klassen 5-12. Die Einführung in die Schulpraxis war in die Ausbildung einbezogen, d.h. die Lehrerbildung war grundsätzlich einphasig. Seit 1969 wurde die fachwissenschaftliche Ausbildung an Universitäten getrennt von der anderer Studiengänge durchgeführt. Die ideologische Ausrichtung der Lehrerbildung in der DDR auf den Marxismus-Leninismus führte nach 1990 zur weitgehenden „Abwicklung“: Bis 1993 wurden in den neuen Ländern ca. 29.000 Lehrer entlassen. Im selben Jahr traf die KMK eine Vereinbarung über die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der ehemaligen DDR zu den Laufbahnen in der Bundesrepublik.¹¹

Grundsätzlich ist das Lehramtsstudium heute nicht der üblichen Studiengangsstruktur entsprechend an den Universitäten eingerichtet, sondern „quer“ zu den Fakultäten

¹¹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern, in: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Teil I, Köln 1992, S. 81-159, hier bes. S. 85-89 und Führ, Christoph: Deutsches Bildungswesen seit 1945, Bonn 1996, S. 232f.

ohne eigenständige institutionelle Verankerung organisiert. Dies impliziert maßgeblichen fakultäts- und fächerübergreifenden Koordinierungsbedarf und trägt dazu bei, dass die Lehramtsstudierenden ein professionelles Selbstverständnis als angehende Lehrer nur begrenzt entwickeln. In den neunziger Jahren sind in einigen Ländern vor diesem Hintergrund Zentren für Lehrerbildung eingerichtet worden, die die Implementierung von „Querstrukturen“ im Interesse einer überfachlichen Koordination und Organisation fördern. Ziel dieser Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Hessen oder dem Saarland ist eine verbesserte Integration der einzelnen Studienbereiche und eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf das Berufsfeld Schule.

I.2.2 Die Organisation des Lehramtsstudiums

Die organisatorische Ausgestaltung des Lehramtsstudiums orientiert sich – in den meisten Ländern der Gliederung des Schulwesens entsprechend – an Lehrämtern. Während früher fünf schulartbezogene Lehrämter unterschieden wurden, hat sich mit der Ausdifferenzierung der Schulstruktur die Zahl der studierbaren Lehrämter und die Variation ihrer Bezeichnung zwischen den Ländern erheblich erhöht. In den meisten Ländern werden schulartbezogene Lehrämter studiert. In Nordrhein-Westfalen und Brandenburg richtet sich die Ausbildung ganz bzw. vorwiegend nach Schulstufen oder schulstufenbezogenen Schwerpunkten. Bremen hat ein einziges Lehramt an öffentlichen Schulen mit stufenbezogenen Schwerpunkten. Berlin differenziert das Studium für das Lehramt „Lehrer“ bzw. für das Lehramt „Lehrer mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern“, in Hamburg gibt es die Lehrämter an der Grund- und Mittelstufe sowie für die Oberstufe an Allgemeinbildenden Schulen; beide Länder organisieren die Ausbildung schulstufen- und schulartbezogen. Trotz der Vielfalt der studierbaren Lehrämter gibt es eine gemeinsame Grundstruktur von sechs Lehramtstypen, auf die sich die Kultusminister verständigt und für die sie

Rahmenvereinbarungen über Ausbildung (bspw. Regelstudiendauer, Semesterwochenstunden etc.) und Prüfung getroffen haben:¹²

Typ 1 Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (7 Semester)

Typ 2 Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Semester)

Typ 3 Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7-9 Semester)

Typ 4 Lehrämter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Semester)

Typ 5 Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Semester)

Typ 6 Sonderpädagogische Lehrämter (8-9 Semester)

I.2.3 Die curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums

Das Lehramtsstudium ist multidisziplinär angelegt. Es verbindet drei bzw. vier Studienbereiche:

- das fachwissenschaftliche Studium,
- das fachdidaktische Studium,
- das erziehungswissenschaftliche Studium und
- (in den meisten Ländern) schulpraktische Studien.

Das fachwissenschaftliche Studium umfasst mindestens zwei Fächer¹³; die Länder können Kombinationen festlegen oder ausschließen.¹⁴ Generell sind die fachwissenschaftlichen Curricula nicht auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden fokussiert. Die Fachwissenschaften haben in der Lehrerbildung die Funktion, das für die Unterrichtung eines Schulfaches erforderliche disziplinäre Wissen zu vermitteln. Der Ver-

¹² Vgl. KMK: Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997.

¹³ In einigen Ländern reicht es für den Lehramtstyp 1 oder 2 aus, wenn nur ein Fach neben der Didaktik der Grundschule bzw. Primarstufe belegt wird.

¹⁴ Siehe Bund-Länder-Kommission/Bundesanstalt für Arbeit: Studien- und Berufswahl 2000/2001, Nürnberg 2000.

tiefungsgrad des fachwissenschaftlichen Studiums hängt vom jeweiligen Lehramtsstudiengang ab. Die spezifischen (schulstufenabhängigen) Unterrichtsanforderungen des Schulfaches sind jedoch nicht systematischer Gegenstand des fachwissenschaftlichen Studiums.

Die fachdidaktischen Ausbildungsangebote bewegen sich in den meisten Ländern aufgrund der Fach-zu-Fach-Zuordnung im Kontext des Faches. Die Fachdidaktik ist dennoch in ein Geflecht von Bezugswissenschaften eingebettet. Sie schlägt die Brücke zwischen den Fachwissenschaften und den erziehungswissenschaftlichen Fächern und hat ferner eine Scharnierfunktion zwischen den für Lehrerbildung relevanten Wissenschaftsdisziplinen und der Institution Schule. Die Fachdidaktik sieht ihre Aufgaben in der Lehrerbildung in

- fachdidaktischen Überlegungen zum Fach-Curriculum, die sich auf den zu vermittelnden Stoff, seine Stufung und Anordnung, die Methoden der Vermittlung und die Verfahren der Leistungsmessung beziehen,
- der Weiterentwicklung und Konkretisierung von Lernzielen in Lehrplänen, Richtlinien und Lehrmaterialien sowie
- der kritischen Überprüfung und Aktualisierung von Lehrerwissen in der Unterrichtswirklichkeit.

Das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung setzt sich aus mehreren beteiligten Fächern zusammen, vornehmlich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Es hat in der Lehrerbildung die Funktion der wissenschaftlichen Grundlegung, der pädagogischen Identitätsbildung und der Fundierung pädagogischer Professionalität. Eine wesentliche Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums zur Fundierung der pädagogischen Professionalität liegt in der Entwicklung von „Reflexionskompetenz“. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, bereitstehendes theoretisches und methodisches Wissen sich nicht nur anzueignen, sondern es auch immer wieder auf seine Angemessenheit im Blick auf konkrete Adressaten und Situationen hin zu prüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

Die schulpraktischen Studien finden in Form von Praktika statt. Sie sollen den Studierenden befähigen, Unterricht unter fachlichen Gesichtspunkten zu beobachten

und die Bedingungen für Unterricht und Erziehung kennen zu lernen. Zudem sind sie Bedingung für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung.

Die Unterschiede in der Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter liegen, abgesehen von Unterschieden in der Länge des Studiums, im wesentlichen in den Anteilen der erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studien. In einzelnen Ländern wie bspw. Berlin ist ein vergleichsweise großer Anteil des Studiums lehramtsübergreifend angelegt. Generell geben die Prüfungsordnungen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen bzw. der Primarstufe und Sekundarstufe I ein stärker strukturiertes Studium mit einem höheren Anteil an erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsanteilen vor. Das Lehramt an Gymnasien bzw. der Sekundarstufe II hingegen misst den Fachwissenschaften ein höheres Gewicht bei und bietet vergleichsweise große Spielräume für individuelle Schwerpunktsetzungen. In den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind die Ausbildungsinhalte und -strukturen mit den Magisterstudiengängen vergleichbar. Insbesondere im Grundstudium nehmen Lehramts- und Fachstudenten gemeinsame Angebote wahr. Dies stellt eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen her.¹⁵ Die Gewichtung der drei Studienbereiche in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und das Ausmaß, in dem die Studien lehramtsübergreifend angelegt sind, variieren teilweise erheblich zwischen den Ländern. In Ländern, in denen die verschiedenen Lehramtsausbildungen weitgehend eigenständig sind, das Studium also kaum lehramtsübergreifend angelegt ist, wird die Durchlässigkeit zwischen den Lehramtsstudiengängen durch das Angebot kurzer Ergänzungsstudien gewährleistet.

I.2.4 Der Vorbereitungsdienst

Während das Ziel der ersten Phase der Lehrerausbildung in der wissenschaftlichen Berufsbefähigung besteht, wird die zweite Phase von der Vorstellung geleitet, den berufsfertigen Lehrer zu entlassen, der zu professionellem Handeln in der Lage ist. Sie soll den Übergang von der wissenschaftsbestimmten Ausbildung an der Hoch-

¹⁵ Für eine ausführliche Darstellung der KMK-Vereinbarungen zu den Studieninhalten in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen siehe KMK, 1997, a.a.O.

schule zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten. Der schulpraktischen Ausbildung sowie Vorbereitung der zukünftigen Lehrer auf ihre Tätigkeit und Verantwortung im Schuldienst widmet sich das Referendariat. Die theoretische Ausbildung in Fachdidaktik, Pädagogik und Schulrecht findet in einem Seminar statt, dem der Anwärter zugewiesen wird. Die mit der Durchführung der Seminarveranstaltung beauftragten Personen rekrutieren sich überwiegend aus der Lehrerschaft, nicht aus den Hochschulen. Mit Bestehen der Ersten Staatsprüfung erwirbt der Absolvent einen Rechtsanspruch auf Zulassung zum Referendariat. Der Lehramtsanwärter wird in der Regel in das Beamtenverhältnis auf Widerruf berufen.¹⁶ Die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung sind institutionell, personell und inhaltlich weitgehend voneinander getrennte Ausbildungsbereiche. Institutionelle und personelle Kooperationen sind bislang nicht stark ausgeprägt.

I.3. Quantitative Eckdaten zur Lehrerbildung und zum Lehrerarbeitsmarkt

Die Lehramtsstudenten machten im Studienjahr 1999 14,6 % aller Studierenden an Hochschulen aus (vgl. Graphik 1). Dieser Anteil ist zwischen 1993 und 1999 vergleichsweise stabil geblieben. Der Großteil der Lehramtsstudenten, nämlich 44 % strebt das Lehramt an Gymnasien oder der Sekundarstufe II an, 24 % das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und 13 % das Lehramt an Realschulen oder der Sekundarstufe I, 10 % das Lehramt an Sonderschulen und 6 % das Lehramt an beruflichen Schulen. Der Anteil der Lehramtsstudierenden variiert jedoch deutlich zwischen den Fakultäten bzw. Fachbereichen und zwischen den Hochschulen. Grundsätzlich ist er höher in den geisteswissenschaftlichen als in den natur- oder wirtschaftswissenschaftlichen Fächergruppen. Im Studienbereich Germanistik sind beispielsweise 45,4 % der Studierenden Lehramtsstudenten. Darunter ist über ein Fünftel (21,2 %) für das Lehramt an Gymnasien oder der Sekundarstufe II und ein Sechstel (15,4 %) für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen eingeschrieben. Im Studienbereich Anglistik streben 47,2 % der Studierenden das Lehramt an, darunter fast ein Drittel

¹⁶ Zu den Zulassungsbeschränkungen beim Zugang zum Vorbereitungsdienst und der Anerkennungspraxis zwischen den Ländern siehe Avenarius, Hermann, Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, Neuwied 2000.

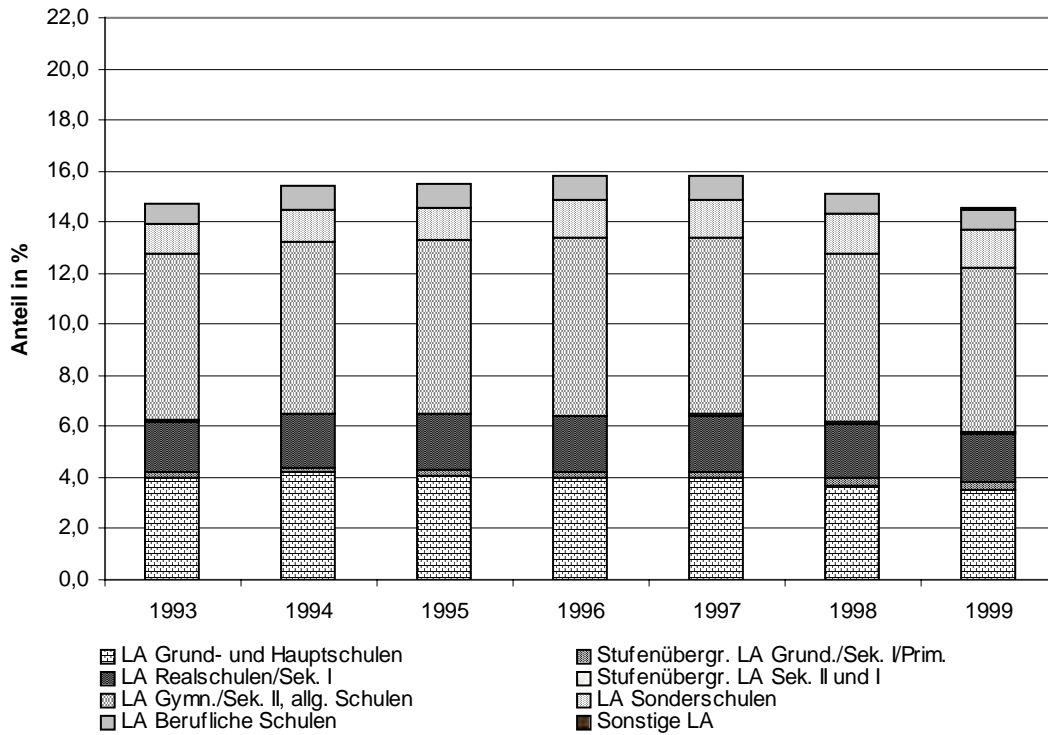
(31,4 %) das an Gymnasien bzw. der Sekundarstufe II. Auch im Studienbereich Mathematik sind über 40 % der Studierenden Lehramtsstudenten, die weniger stark auf das gymnasiale Lehramt konzentriert sind als in anderen Disziplinen. In den naturwissenschaftlichen Fächern ist der Anteil der Lehramtsstudierenden niedriger: In Physik oder Chemie liegt er 1999 unter 10 %, in Biologie bei ca. 20 % (vgl. Graphik 3; Tab. A1 im Anhang).

In den meisten Lehramtsstudiengängen hat sich die Zahl der Studierenden und der Studienanfänger seit 1996 verringert (vgl. Abb. A1 im Anhang).¹⁷ Graphik 2 zeigt, dass der Anteil der Studienanfänger mit angestrebtem Lehramtsabschluss unter den Studienanfängern insgesamt sich von 18,4 % im Jahre 1995 bis auf 12,8 % im Jahre 1999 verringert hat. Absolut betrachtet haben sich insbesondere die Anteile der Studienanfänger für das Lehramt an Gymnasien oder der Sekundarstufe II, an Realschulen oder der Sekundarstufe I und an Grund- und Hauptschulen reduziert. Relativ betrachtet ist die Verteilung der das Lehramt anstrebenden Studienanfänger auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge in den 90er Jahren vergleichsweise stabil geblieben.

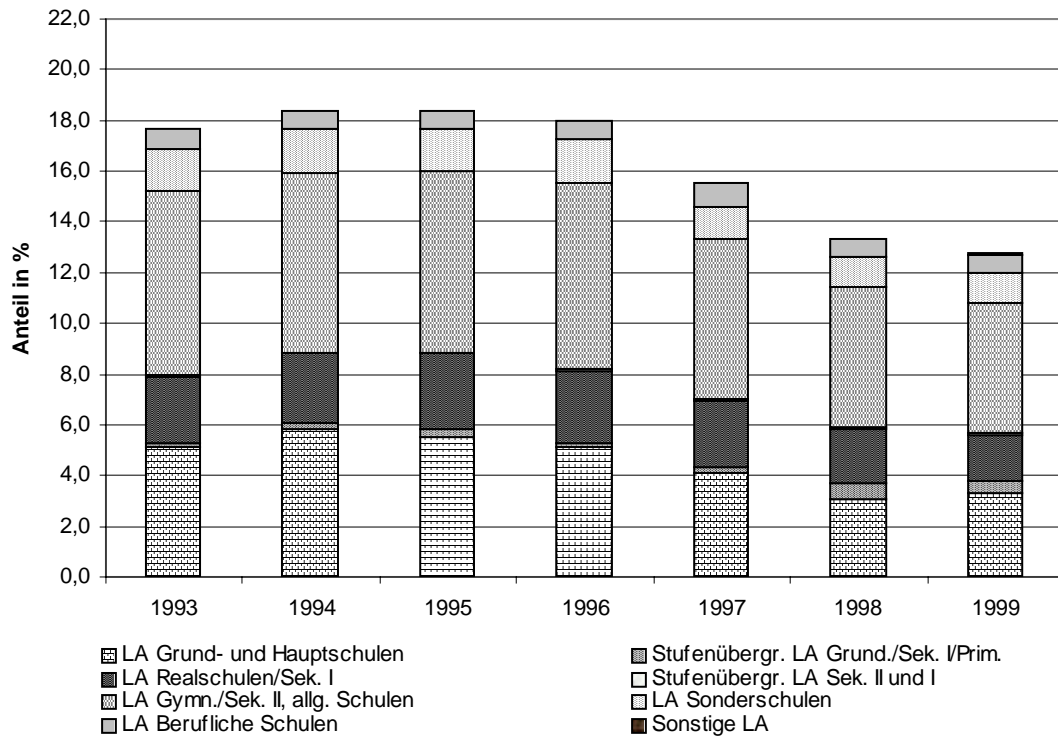
Die Mehrheit der Studienanfänger und der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen ist weiblich. Insbesondere in den Studiengängen für Grund- und Hauptschulen und in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehramtsfächern ist – relativ unverändert über die letzten Jahre hinweg – der Anteil der Frauen überdurchschnittlich hoch (vgl. Abb. A2 und Tab. A2 im Anhang). Ausländische Studierende finden sich nur zu sehr geringen Anteilen. Selbst unter Berücksichtigung der Bildungsinländer liegt der Anteil bei unter 2,5 %. Die für das Lehramt eingeschriebenen Ausländer belegen am häufigsten sprachwissenschaftliche Fächer (vgl. Tab. A3 im Anhang).

¹⁷ Der Rückgang der Zahl der Studierenden ist nicht vollständig durch Verringerung der Zahl der Studienanfänger und/oder Erhöhung der Zahl der Absolventen zu erklären. Dies deutet darauf hin, dass ein höherer Anteil der bereits für das Lehramt eingeschriebenen Studenten sich im Verlauf des Studiums gegen das Lehramtsstudium entschieden hat, das Studium also abgebrochen oder in einen Diplom- bzw. Magisterstudiengang gewechselt ist.

**Graphik 1: Anteil der Lehramtsstudierenden an den Studierenden¹⁾ insgesamt
1993 bis 1999**



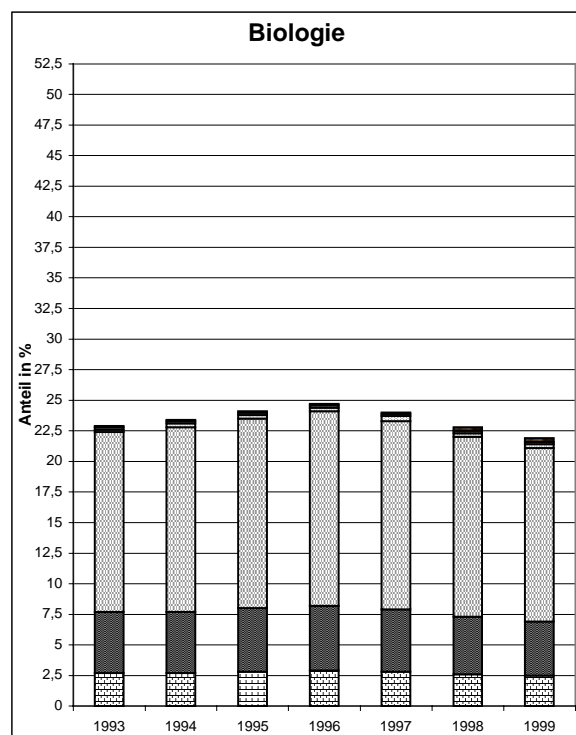
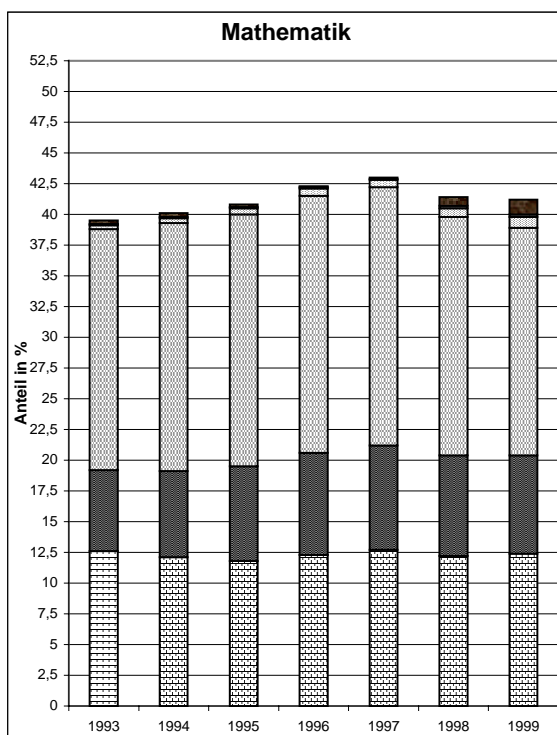
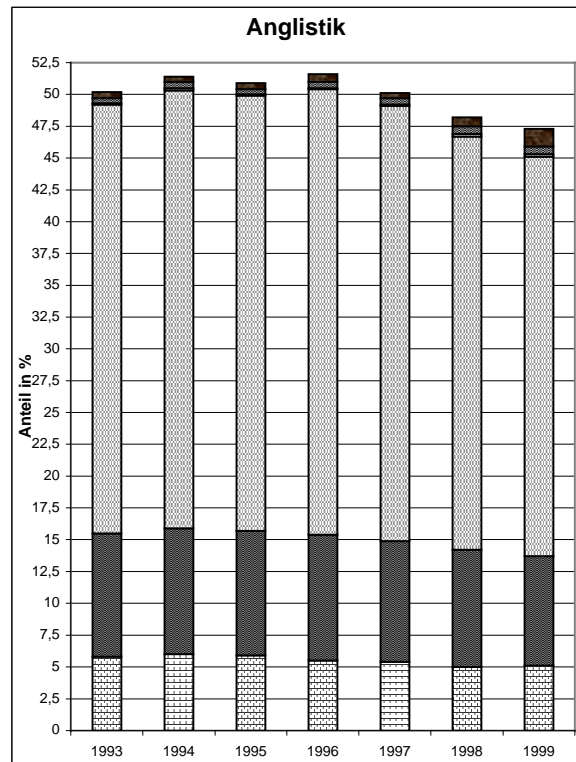
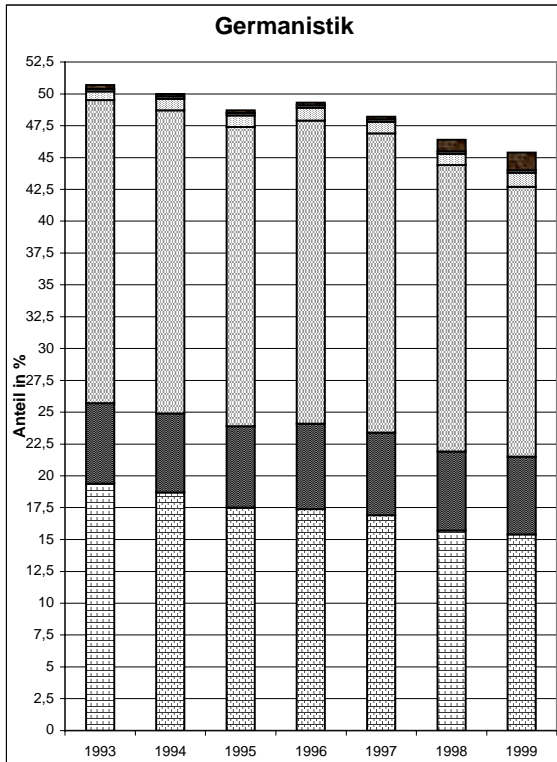
**Graphik 2: Anteil der Studienanfänger mit angestrebten Lehramtsabschlüssen an den Studienanfängern²⁾ insgesamt
1993 bis 1999**









1) Deutsche und ausländische Studierende (ohne Studierende an Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen).

2) Deutsche und ausländische Studierende im 1. und 2. Fachsemester des jeweiligen Wintersemesters (ohne Studienanfänger mit angestrebtem Fachschulabschluss).

**Graphik 3: Anteil der Lehramtsstudierenden an den Studierenden insgesamt
in ausgewählten Studienbereichen
1993 bis 1999**



 LA Grund- und Hauptschulen
 LA Gymnasium/Sek. II, allg. Schulen
 LA Berufliche Schulen

 LA Realschulen/Sek. I
 LA Sonderschulen
 Sonstige LA¹⁾

1) In den Sonstigen LA zusammengefaßt sind: Stufenübergreifendes LA Grund./Sek. I/Primarstufe, Stufenübergreifendes LA Sek. II und I sowie Sonstige LA nach Schularten/-stufen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Studierende an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.1), Prüfungen an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.2), div. Jahrgänge.

Die Studienabschlussquote ist in den Lehramtsstudiengängen vergleichsweise gering. Für die Studienanfängerkohorten von 1980 bis 1989 ergibt sich eine Quote von um die 50 %: Circa die Hälfte der für das Lehramt eingeschriebenen Studienanfänger dieser Jahreseintrittskohorten haben das Studium mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen.¹⁸ Die Erfolgsquote bei der 1. Staatsprüfung hingegen ist hoch: In den vergangenen Jahren bestanden in den einzelnen Lehramtsstudiengängen mindestens 98 % der Kandidaten die 1. Staatsprüfung.¹⁹ Die Notendurchschnitte bei den Examenprüfungen variieren teilweise erheblich zwischen den Ländern. Diese Unterschiede in der Benotungspraxis sind über die Zeit vergleichsweise stabil.²⁰

Die Fachstudiendauern bis zum Abschluss der 1. Staatsprüfung überschreiten die in den Lehramtsstudiengängen vorgesehenen Regelstudienzeiten. In den meisten Lehramtsstudiengängen haben sich die Fachstudiendauern im Verlauf der 90er Jahre leicht erhöht, sich aber im Vergleich zur Periode 1985-1991 auf einem relativ stabilen Niveau gehalten (vgl. Graphik 4 und Tab. A4 im Anhang). Die durchschnittliche Studiendauer variiert zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und, innerhalb der einzelnen Lehrämter, mit dem Fach, das die Lehramtsstudierenden belegt haben. Im Jahr 1999 lag die durchschnittliche Fachstudiendauer für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen bei 8,6 Semestern; Absolventen mit Hauptfach Anglistik studierten durchschnittlich 9,2 Semester, Absolventen mit den Hauptfächern Physik/Astronomie oder Chemie nur 7,6 Semester. Die Studiendauer für das Lehramt an Realschulen und der Sekundarstufe I lag bei durchschnittlich 10 Semestern. Die angehenden Lehrer an Gymnasien und der allgemeinbildenden Sekundarstufe II studierten durchschnittlich 12,2 Semester, wobei Absolventen im Fach Germanistik 12,4 Semester, Absolventen der Physik 11,8 Semester benötigten. Die Fachstudiendauer von Absolventen des Lehramtsstudienganges für Sonderschulen lag bei 10,1 Semestern, für berufliche Schulen sowie der berufsbildenden Sekundarstufe II bei 10,4 Semestern.

¹⁸ Berechnungen auf Basis der amtlichen Statistik von Michael Weegen, Universität Essen.

¹⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt: Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.2, diverse Jahrgänge.

²⁰ Vgl. Auswertung der Ländermitteilungen zur Benotungspraxis, vorgelegt von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg, für den Unterausschuss Lehrerbildung der KMK.

Das Alter der Lehramtsstudierenden bei Abschluss ihres Studiums ist hoch (vgl. Graphik 5 und Tab. A4 im Anhang). 1999 lag das durchschnittliche Alter von Absolventen des Studienganges für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen bei 26,3 Jahren, das Lehramt an Realschulen/Sekundarstufe I bei 27,8 Jahren, das Lehramt an Gymnasien/allgemeinbildende Sekundarstufe II bei 28,1 Jahren, das Lehramt an Sonderschulen bei 27,4 Jahren und das Lehramt an beruflichen Schulen/berufsbildende Sekundarstufe II bei 30,5 Jahren. In Kombination mit dem 18-24 monatigen Vorbereitungsdienst als Teil der Lehrerausbildung hat das hohe Alter bei Abschluss des Studiums ein im internationalen Vergleich überdurchschnittliches Berufseintrittsalter deutscher Lehrer zur Folge.²¹

Die Zahl der Einstellungen in den Vorbereitungsdienst ist seit Mitte der 90er Jahre geringer als die Zahl der Absolventen von Lehramtsstudiengängen in demselben Jahr. 1999 haben 94,3 % der Absolventen mit bestandener 1. Lehramtsprüfung eine Einstellung in den Vorbereitungsdienst erhalten.²² Für einen Teil der Absolventen war der Übergang in den Vorbereitungsdienst mit Wartezeit verbunden. Kriterien der Zulassung zum Vorbereitungsdienst sind im wesentlichen die Ergebnisse der 1. Staatsprüfung und die Wartezeit.

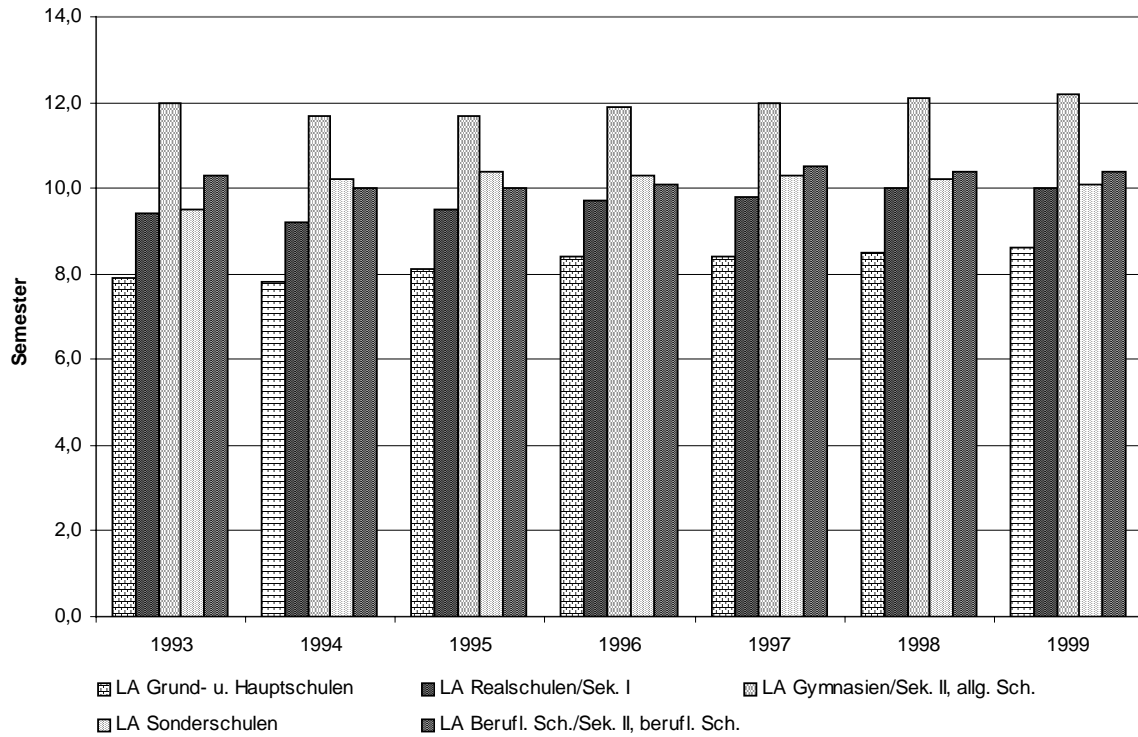
Die Situation junger Lehrer bei Berufseintritt unterliegt starken Schwankungen: Der Lehrermarkt ist traditionell durch wiederkehrende Zyklen von Lehrermangel und Lehrerüberangebot gekennzeichnet.²³ Das gilt auch im internationalen Vergleich. Besonders seit Mitte der 70er Jahre ist, nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit, die Lehrerarbeitslosigkeit zu einer verbreiteten und sich periodisch verstärkenden bzw. abklingenden Erscheinung geworden. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre ist die Zahl der arbeitslos gemeldeten Lehrer erneut angestiegen. Über ein Viertel (26,1 %) der 1998 arbeitslos gemeldeten Lehrer waren dabei über ein Jahr ohne eine

²¹ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris 2000.

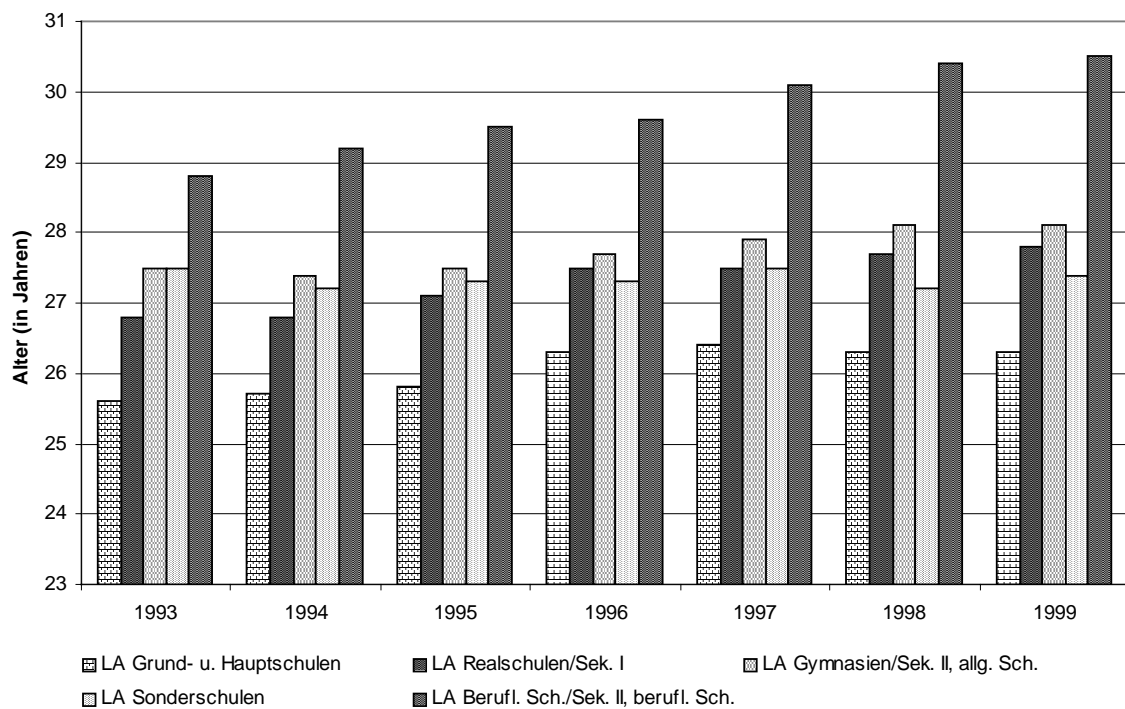
²² Vgl. KMK: Beschäftigung von Lehrern 1980 bis 1999, Sonderheft 94, März 2000.

²³ Vgl. Titze, Hartmut: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie, Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg., Nr. 2, 1981, S. 187-224; Klemm, Klaus: Lehrerbedarfsplanung, RdJB Nr. 2, 1995, S. 154-163.

**Graphik 4: Durchschnittliche Fachstudiendauer für ausgewählte Lehrämter
im Durchschnitt aller Studienbereiche
1993 bis 1999**



**Graphik 5: Durchschnittliches Absolventenalter für ausgewählte Lehrämter
im Durchschnitt aller Studienbereiche
1993 bis 1999**



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen, verschiedene Jahrgänge.

Stelle, 29 % zwischen drei und sechs Monate, 44,9 % weniger als drei Monate.²⁴ Für die kommenden Jahre wird jedoch – vor dem Hintergrund des erwarteten Einstellungsbedarfs, der erwarteten Lehrerbstandsentwicklung und Absolventenzahlen in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen – ein Lehrermangel prognostiziert, der sich gegenwärtig bereits in den Berufsschulen und vor allem in den naturwissenschaftlichen sowie informationstechnischen Fächern zeigt. So ist für den Westen (ohne Berlin) bis 2010 ein Volumen von 235.000 Einstellungen (Personen) zu erwarten, wenn die frei werdenden Stellen wiederbesetzt werden. Für den Osten (einschließlich Berlins) kann davon ausgegangen werden, dass in den Jahren 2000 bis 2010 circa 25.000 Personen eingestellt werden müssen, wenn die Länder ihren Einstellungskorridor in etwa so wie in den vergangenen Jahren auslegen.²⁵ Initiativen wie die zusätzliche Einstellung von Junglehrern mit Zweidrittel-Arbeitsverträgen, die Erhöhung der Stellenzahl, die Erhöhung der Zahl der Anfängerstudienplätze für bestimmte Lehrämter, die Einstellung bereits ausgebildeter Lehrer aus benachbarten Ländern, die Einstellung von Lehrern ohne pädagogische Ausbildung oder die bundesweiten Anwerbungen gehören zu den Maßnahmen, die einzelne Länder gegenwärtig ergreifen, um den drohenden Lehrernotstand abzuwenden.²⁶

I.4. Die Lehrerbildung in internationaler Perspektive

Ausbildungsdauer

International betrachtet sind die Ausbildungsanforderungen an Lehrer in Deutschland sehr hoch. Die Lehrämter sowohl des Primarbereichs als auch der Sekundarbereiche

²⁴ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Strukturanalyse verschiedene Jahrgänge, Bestände sowie Zu- und Abgänge an Arbeitslosen und gemeldeten Stellen; Informationen für Lehrerinnen und Lehrer, Ihre Berufliche Zukunft, Heft 29; KMK: Arbeitslose Lehrer, 1988-1998, Sonderheft 95, März 2000.

²⁵ Vgl. Klemm, Klaus: Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2010/11, Manuskript Universität Essen, Juni 2000.

²⁶ Tradition hat auch die zeitweise Öffnung des Berufs für Quereinsteiger: Bereits nach 1945, als viele Lehrer im Zuge der „Entnazifizierung“ entlassen wurden, behalf man sich mit Aushilfen, die in Schnellkursen vorbereitet wurden. In den sechziger Jahren hat der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Paul Mikat aufgrund des großen Lehrermangels ein verkürztes Studienprogramm zur Ausbildung sogenannter „Hausfrauenlehrerinnen“, der „Mikätzchen“ initiiert. Steuerungsmechanismen wie die Veränderung der Klassengrößen und der Lehrdeputate von Lehrern werden traditionell ebenfalls zur Bedarfsanpassung eingesetzt.

setzen nach Angaben der OECD²⁷ deutlich längere Ausbildungszeiten als in anderen Ländern voraus. Die Mindestdauer der Ausbildung von Lehrern des Primarbereiches liegt in Deutschland bei 5,5 Jahren, in den anderen europäischen Ländern bei 3 bzw. 4 Jahren.²⁸ Lehrer des allgemeinbildenden Sekundarbereiches II müssen in Deutschland eine Ausbildung von mindestens 6,5 Jahren, in den anderen Ländern von mehrheitlich 5 bis 5,5 Jahren absolviert haben.²⁹ Die Regelstudiendauern für die Lehramtsstudiengänge sind in Deutschland aus international vergleichender Perspektive nicht außergewöhnlich hoch.³⁰ Die überdurchschnittlich langen (formalen) Ausbildungszeiten deutscher Lehrer resultieren in erster Linie aus der Dauer der berufsvorbereitenden Phase (18-24 Monate), die in anderen Ländern kürzer ist.

Strukturen des Lehramtsstudiums

Das Lehramtsstudium folgt im europäischen Kontext grundsätzlich zwei verschiedenen Strukturmodellen³¹: dem integrierten bzw. grundständigen Modell, in dem das Fachstudium parallel zur erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung stattfindet, und dem konsekutiven Modell, in dem sich die lehramtsspezifische Ausbildung in den Erziehungswissenschaften und (gegebenenfalls) Fachdidaktiken an ein Fachstudium anschließt, das ohne Bezug zum Lehrerberuf ist. Für die Ausbildung von Lehrern des Primarbereiches hat sich in Europa das integrierte Lehramtsstudium durchgesetzt. Demgegenüber erfolgt die Ausbildung für den Sekundarbereich überwiegend nach dem konsekutiven Modell.³² Insbesondere für die Lehrer des

²⁷ OECD, Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren, Ausbildung und Kompetenzen, OECD 2000, S. 240-247.

²⁸ Eine Ausnahme bildet Frankreich, wo eine vierjährige akademische und einjährige praktische Ausbildung vorausgesetzt wird.

²⁹ In Irland und Griechenland ist eine Ausbildung von lediglich 4,5 Jahren, in Italien und Spanien von 6 Jahren festgelegt.

³⁰ Überhöht aber sind die realen Fachstudiendauern; sie überschreiten die Regelstudienzeiten in den meisten Studienbereichen maßgeblich, vgl. Abschnitt A.I.3.

³¹ Vgl. Informationen zum Bildungswesen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union unter EUYRIDICE, <http://www.eurydice.org>.

³² Ausnahmen bilden Frankreich, wo die Grundschullehrer ihre Qualifikation für das Lehramt im Anschluss an ein Fachstudium erwerben, ebenso wie Deutschland, Österreich, Belgien, Dänemark und die Niederlande, wo die Lehrer des Sekundarbereiches I integriert ausgebildet werden. Im Vereinigten Königreich bestehen grundsätzlich sowohl parallele als auch zeitversetzte Qualifizierungsstrukturen für das Lehramtsstudium.

allgemeinbildenden Sekundarbereiches II sind mit der Ausnahme von Deutschland und Österreich konsekutive Studiengangsstrukturen die Norm.

Orte und Institutionen der Lehrerbildung

Die Ausbildung der Lehrer findet in vielen Ländern ausschließlich an Hochschulen oder unter ihrer Anleitung statt. Eine ergänzende berufspraktische Ausbildungsphase, die Bedingung für die eigenverantwortliche Ausübung des Lehramtes ist, wird in Deutschland, Österreich, Dänemark, Luxemburg und Frankreich in jeweils unterschiedlicher Ausprägung vorausgesetzt.

Das Hochschulstudium ist für die Ausbildung der Lehrer der allgemeinbildenden Fächer des Sekundarbereiches II in allen Ländern auf universitärer Ebene angesiedelt.³³ Lehrer des Sekundarbereiches I erhalten mit Ausnahme von Dänemark und Belgien ihre Ausbildung an Universitäten bzw. an Institutionen mit universitärem Status. Lehrer des Primarbereiches bzw. der Pflichtschule absolvieren ihr Studium vorwiegend außeruniversitär oder – wie in Frankreich und Spanien – in speziellen Lehrerbildungsinstitutionen, die zwar einer oder mehreren Universitäten zugeordnet sind, aber vor allem der Lehre, nicht der Forschung dienen.

Hochschulabschluss und Zulassung zum Beruf

Mit Ausnahme Deutschlands verfügen die Lehramtsstudierenden in den meisten europäischen Ländern bei Abschluss ihres Hochschulstudiums über einen, wenn nicht mehrere berufsqualifizierende akademische Grade. Die Wege zum Erwerb der Lehrbefähigung und zur Festanstellung in den Schuldienst sind vielfältig. In vielen Ländern ist der Zugang zum Beruf eng mit der Zulassung zur Lehrerausbildung bzw. zu spezifischen Phasen der Lehrerausbildung verbunden: die Aufnahme in die berufspraktische Ausbildungs- bzw. Probephase ist zugleich Anstellungsgarantie, soweit

³³ In Frankreich wird das Studium für sämtliche Lehrämter an den *Instituts de Formation Universitaire des Maîtres* (IUFM) absolviert, die einer oder mehreren Universitäten angegliedert sind. In England, Wales und Nordirland wird das Postgraduiertenstudium zu etwa gleichen Teilen von universitären und nicht-universitären Einrichtungen angeboten. Das grundständige Lehrerstudium, das von den angehenden Primarschullehrern vorwiegend in Anspruch genommen wird, bieten in der Regel die nicht-universitären Einrichtungen an.

die abschließende Beurteilung positiv ausfällt. Deutschland nimmt eine Sonderposition ein: das 1. Staatsexamen ist der Abschluss eines akademischen, integrierten Lehrerstudiums, der im Gegensatz zu den Abschlüssen in anderen europäischen Ländern (sowie des Diploms, Magisters, Bachelors oder Masters) nicht durch die Hochschulen, sondern die Kultusministerien der Länder vergeben wird und keinem akademischen Titel entspricht. Für die Berufsqualifizierung bedarf er der Ergänzung durch eine zweite Phase der beruflichen Vorbereitung; er berechtigt demzufolge zur Aufnahme des Referendariates im Rahmen eines befristeten Anstellungsverhältnisses. Das erfolgreiche Absolvieren des 2. Staatsexamens ist schließlich Voraussetzung für den Erwerb der Lehramtsbefähigung und die Einstellung, begründet aber keinen Anspruch auf Verwendung im öffentlichen Schuldienst.

Europäische Entwicklungen

Europäische Richtlinien und Vereinbarungen stellen die Bildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten und ihre Regelungen der Berufszulassung vor konkrete Anforderungen und neue Herausforderungen. Mit der Erklärung von Bologna verpflichteten sich 1999 die Bildungsminister von 29 europäischen Ländern zur Einrichtung eines Europäischen Raumes der Hochschulbildung, um Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme bis zum Ende dieses Jahrzehnts zu verwirklichen.³⁴ Der europäische Hochschulraum soll sich, so der Beschluss, auf ein zweistufiges Studiengangssystem als strukturelle Basis stützen, das in der ersten Stufe mit einer für den europäischen Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationsebene und in der zweiten Stufe mit dem Master und/oder der Promotion abschließt. Mit der Vision eines europäischen Hochschulraumes verknüpfen sich Vereinbarungen zur Überwindung bestehender Hemmnisse der Mobilität von Studierenden und Lehrkräften. Der Gipfel des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 hat explizit das Ziel einer Beseitigung der Hindernisse für die Mobilität von Lehrern ebenso wie die Schulung aller Lehrer im Umgang mit den Neuen Medien vorgegeben.³⁵ Bereits 1997 hat der Europäische Rat in seinen Schlussfolgerungen zum Thema „Bildung, Informations- und Kommunikationstechnologie und die Lehrerbildung der Zukunft“ die Mitgliedstaaten und die Euro-

³⁴ Der Europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna, 19. Juni 1999.

³⁵ Europäischer Rat, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Lissabon, 23./24. März 2000.

päische Union dazu aufgerufen, der Ausbildung und Qualifizierung der Lehrer im Bereich der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien besondere Anstrengungen zu widmen.³⁶ Der Bildungsrat der EU unterstreicht in seinem Bericht über die „konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ vom Februar 2001 die Verbesserung der Erst- und Weiterbildung von Lehrern als eine der großen Herausforderungen für die Bildungssysteme in den nächsten zehn Jahren.³⁷

Die Freizügigkeit innerhalb der EU-Mitgliedstaaten sowie die Aufnahme und Ausübung beruflicher Tätigkeiten wird durch die Richtlinien des Rates der Europäischen Union über die allgemeine Anerkennung der Hochschuldiplome³⁸ geregelt. Sie gehen im wesentlichen vom Prinzip der Ergebnisanerkennung, d.h. der Anerkennung einer im Heimat- bzw. Herkunftsland geltenden beruflichen Qualifikation aus. Angehörige eines EU-Mitgliedstaates, die sich für die Einstellung als Lehrer an einer deutschen Schule bewerben und über ein die Lehrerausbildung abschließendes Hochschuldiplom verfügen, müssen somit nicht die Erste und Zweite Staatsprüfung absolvieren. Eignungsprüfungen oder Anpassungslehrgänge sind nach EU-Recht zugelassen, soweit sie sich auf die Kompensation von Defiziten, ausgehend vom landesspezifischen Lehrerbildungsrecht, beschränken.³⁹

³⁶ Schlussfolgerungen des Europäischen Rates vom 22. September 1997 zum Thema „Bildung, Informations- und Kommunikationstechnologie und die Lehrerausbildung der Zukunft“, Amtsblatt Nr. C 303 vom 4/10/1997.

³⁷ Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat, Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel, 14.2.2001.

³⁸ Richtlinie des Rates der EG vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen (89/48/EWG), Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Nr. L 19/16, 24.1.89; Richtlinie des Rates der EG vom 18. Juni 1992 über eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG (92/51/EWG), Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Nr. L 209/25.

³⁹ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.9.1990, Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 21.12.1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen, Umsetzung in innerstaatliches Recht für die Berufe des Lehrers, KMK Erg.-Lfg. 69. September 1991.

A.II. Defizite der Lehrerbildung

Die Lehrerausbildung in Deutschland muss unterschiedlichen Anforderungen genügen und weist dementsprechend einen hohen Diversifizierungsgrad auf: Den verschiedenen Schultypen soll sie mit spezifischen Differenzierungen gerecht werden. Sie soll fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile verknüpfen. Zudem soll sie neben der wissenschaftlichen Ausbildung ausreichende berufsvorbereitende Praxisanteile bieten. Damit erzeugt ihre Organisation in den an der Ausbildung beteiligten Institutionen ein hohes Maß an Komplexität und einen hohen Bedarf an kooperativer Integrationsleistung. Die Defizitanalyse macht deutlich, dass sie diesem Anspruch in ihrer gegenwärtigen Form nicht ausreichend gerecht zu werden vermag.

II.1. Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Die Kritik an den wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Leistungen betrifft zunächst die – genuin oder doch in wesentlicher Hinsicht – „lehrerbildenden“ Fachgebiete, nämlich die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft.

Im internationalen Vergleich wird in Deutschland der Erziehungswissenschaft ein hoher Stellenwert in der Lehrerausbildung beigemessen. Sie selbst sieht ihre Aufgabe in der Lehrerbildung im Aufbau einer besonderen Reflexionskompetenz, die dazu beitragen soll, theoretisches Wissen immer wieder neu an konkrete Adressaten und Situationen anzupassen. Es geht ihr um die Ausprägung „forschenden Lernens“ als einer Haltung, mit der auf den sich fortlaufend ausdifferenzierenden Wissensstand und das Erfordernis seiner schulischen Vermittlung reagiert werden soll. Die Erziehungswissenschaft selbst versteht sich jedoch nicht mehr als disziplinärer Ort der Lehrerbildung: Ihr Spektrum geht weit über das der Lehrerbildung hinaus, die sie nicht länger als ihre zentrale Aufgabe betrachtet. Sie hat sich in ihrem Bestreben um Anerkennung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mittlerweile stark ausdifferenziert. Ihr ehemals ausgeprägter Bezug auf die Lehrerbildung hat an Verbindlichkeit verloren oder wurde dem eigenen disziplinären Selbstverständnis gemäß vol-

lends aufgegeben. Universitäre Mechanismen der Ressourcenverteilung und Reputationszuschreibung belohnen diese Ausdifferenzierung.

Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist ungeklärt. Ihr Verhältnis zu den korrespondierenden Fachwissenschaften ist in weiten Teilen prekär und ihre Leistungen sind nicht befriedigend. Menge und Qualität fachdidaktischer empirischer Forschung werden insgesamt als eher spärlich beschrieben (vgl. Abschnitt II.5). Obwohl die Bezugspunkte der Fachdidaktik im jeweiligen Schulfach liegen, ist die korrespondierende Fachwissenschaft eher nur eine nominelle und legitimatorische Größe. „Fachdidaktik im deutschen Verständnis ist so faktisch eine Art Betreuungsreflexion, die (...) Schulwissen als mit Lehrplänen und Lehrmitteln gegeben ansieht, (...) der Wissensdynamik aber (...) kaum Beachtung schenkt und größere Probleme der Popularisierung und gesellschaftlichen Didaktisierung von Wissen nicht erkennt.“⁴⁰ Die Entwicklung fachdidaktischen wissenschaftlichen Selbstverständnisses wird zudem durch die Fachintegration eher behindert. Die daraus für die Pflege eines wissenschaftlichen Nachwuchses resultierenden Konsequenzen sind in ihrer prekären Auswirkung offenkundig. Dieser Befund wird durch den Umstand gestützt, dass im Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichem, erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Ausbildungsanteil der Fachdidaktik bislang eine nur untergeordnete Rolle zugeschrieben wird. Kritisch bis hin zur Bestandsgefährdung ist darüber hinaus das Verhältnis von Fachdidaktik zu Fachwissenschaft. Im Ressourcenkonflikt zwischen dem Fach und seiner Didaktik setzt sich häufig das Fach durch. Die Fachdidaktik ist deshalb mehr als andere Disziplinen von der im Einzelfall bestandsbedrohenden Gefahr der Umdisposition von Professuren und Personalressourcen betroffen. Dies führt zu einer außergewöhnlichen Arbeitsbelastung für die verbleibenden Professuren, die für die dringend erforderliche Forschung nur wenig Raum lässt und schon deshalb die Ausbildung eines leistungsfähigen wissenschaftlichen Nachwuchses systematisch erschwert. Zusätzlich wird der Nachwuchs im Fach mit einem Übermaß an Qualifikationsanforderungen konfrontiert: Er soll gleichzeitig in einem oder in zwei wissenschaftlichen Fächern ausgewiesen und

⁴⁰ Max Mangold / Jürgen Oelkers: Fachdidaktik: Informationen und Einschätzungen zum Stand von Forschung und Entwicklung. Expertise zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, August 2000, S. 11.

fachdidaktisch qualifiziert sein, über erhebliche Kenntnisse etwa in der Lehr-Lern-Forschung und über hinreichende Schulpraxis verfügen.

Die Fachwissenschaften nehmen Lehrerbildung bislang überwiegend nur als Gymnasiallehrerbildung wahr, vorzugsweise bezogen auf den Bereich der Oberstufe. Die zunehmende Ausdifferenzierung der Fächer verschärft zudem den Konflikt zwischen berufsbefähigendem Ausbildungserfordernis und forschungsbasierter Wissens- und Erkenntnisproduktion, die auf den Fortschritt des Fachs als wissenschaftlicher Disziplin bezogen bleibt. Die zunehmende Spezifizierung der Denominationen führt dazu, dass sich Lehrende nicht mehr für die Breite eines Faches zuständig fühlen. Zudem ist vor dem Hintergrund der Fachdifferenzierung offen, welche der Teildisziplinen als Referenzdisziplin für das entsprechende Schulfach herangezogen werden muss. Das Verhältnis zu den Fachdidaktiken sowie die Bestimmung von Breite und Tiefe der fachwissenschaftlichen Ausbildung bleiben ungeklärt: Zum einen wird eine Unterscheidung zwischen dem Schulfach, in dem bestimmte Bildungsinhalte vermittelt werden sollen, und der fachwissenschaftlichen Disziplin, die von Forschung und Streben nach Erkenntnis geprägt ist, gefordert. Zum anderen soll sich die Kompetenz der Lehrer nicht auf Teilaspekte einer Disziplin beschränken. Die Abstimmungsproblematik, die alle an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaften betrifft, scheint in den Fachwissenschaften am größten.

II.2. Institutionelle Verortung und Struktur des Studiums

Ein die verschiedenen Anforderungen aufeinander abstimmendes Ausbildungskonzept für Lehrer sollte über einen institutionellen Ort der Lehrerbildung verfügen, der die notwendige Integration der unterschiedlichen Ausbildungsanforderungen im Sinne eines Strukturierungsangebots an die Studierenden sicherstellen muss. In der Regel findet eine institutionelle Verortung des Studiums jedoch nicht statt.⁴¹ Fachwissenschaftliche Disziplinen orientieren sich in der Vermittlung ihrer Inhalte vorwie-

⁴¹ In diesem Zusammenhang sei auf Hochschulen hingewiesen, deren wesentliche Aufgabe die Lehrerbildung ist und die so einen zentralen Ort darstellen (Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg, die Universität Koblenz-Landau, die Bildungswissenschaftliche Hochschule/Universität Flensburg). Auch Zentren für Lehrerbildung, die in einigen Bundesländern etabliert wurden, sollen eine solche Funktion übernehmen.

gend an den Diplom- und Magisterabschlüssen, ungeachtet der Tatsache, dass sich ihr Studierendenanteil z.T. bis zu 50 % aus Lehramtskandidaten rekrutiert, die mit fachwissenschaftlichen Studien auf ihr Berufsfeld vorbereitet werden müssen. Die Erziehungswissenschaften sind, obwohl traditionell der Reflexion der Lehrerbildung verpflichtet, eher mit ihrer Ausdifferenzierung als eigenständige Forschungsdisziplin beschäftigt. Ihre Distanzierung von Ausbildungsaufgaben im Rahmen der Lehrerbildung ist unverkennbar. Die Fachdidaktiken drohen bei der Fach-zu-Fach-Integration im Zeichen knapper Haushalte zum Steinbruch für Stellen der einzelwissenschaftlichen Disziplinen zu werden. Die schwierige Integrationsleistung von Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wird so den Studierenden abverlangt, in deren vielfach beklagter Orientierungslosigkeit auch ein Grund für die vergleichsweise hohe Abbrecherquote und die langen, über die Regelstudienzeit hinausgehenden Studiendauern gesehen werden kann. Im Fächeregoismus wird ein Interesse für die Lehrerbildung oftmals erst bei der Verteilung von Ressourcen entdeckt; dies führt allerdings in der Regel nicht zu einer verbesserten Abstimmung und einem spezifischeren Zuschnitt der Lehrinhalte. Grund hierfür mag auch sein, dass unter den gegenwärtigen Umständen weder das Lehramtsstudium noch eine aktive Beteiligung von Hochschullehrern an der Lehrerbildung eine hohe akademische Reputation beanspruchen können.

Besonders problematisch ist die fehlende curriculare Abstimmung zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen. Es fehlt vor allem ein Kerncurriculum für die Lehrerbildung, dessen Entwicklung als eine der zentralen und immer drängender werdenden Reformaufgaben gesehen wird. Die Angebote stehen relativ unverbunden nebeneinander; eine Abstimmung der Bereiche im Sinne einer berufsfeldbezogenen Ausbildung findet kaum statt. Auch inhaltlich ist das fach- und erziehungswissenschaftliche Studium der zukünftigen Lehrer zu wenig auf die spezifischen Anforderungen von Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext ausgerichtet. Die Schulwirklichkeit findet selbst als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Fragestellungen in der Lehrerausbildung keine systematische Berücksichtigung. Das Erfordernis einer Beteiligung aller an der Lehrerbildung mitwirkenden Disziplinen an der Entwicklung von Kerncurricula ist unstrittig; in der Diskussion über den Anteil der einzelnen Komponenten ist man sich allerdings nur darin einig, dass dem jeweils eigenen

Fach eine zentrale Position zukommen müsse. Ein Gesamtkonzept für die Lehrerbildung hinsichtlich aller Schularten ist vielfach nicht erkennbar.

II.3. Wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung

Neben der Binnenorganisation der ersten Ausbildungsphase gestaltet sich auch die Strukturierung der Lehrerbildung in Studium und berufspraktische Ausbildung problematisch: Die schulpraktische Ausbildung erfolgt institutionell, personell und inhaltlich weitgehend unabhängig von der ersten Ausbildungsphase. Absprachen inhaltlicher, methodischer und unterrichtspraktischer Schwerpunktsetzungen werden im Regelfall nicht getroffen. Die Lehramtsstudierenden und -anwärter müssen sich in der ersten Phase (Studium) und in der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen befassen, die jeweils prüfungsrelevant sind. Die fehlende Abstimmung der in wesentlichen Teilen verwandten oder sogar identischen Ausbildungsinhalte verlängert unnötig die Ausbildungszeit. Die Aufnahme der selbständigen Berufstätigkeit erfolgt – auch im internationalen Vergleich – sehr spät; das hohe Durchschnittsalter findet keine angemessene Entsprechung im Qualifikationsprofil, da die Mehrheit der Absolventen neben dem Zweiten Staatsexamen nur über einen ersten nicht berufsqualifizierenden Abschluss (das Erste Staatsexamen) und überwiegend über keine Auslandserfahrungen in Studium oder Ausbildung verfügt. Auch für sogenannte Querschnittskompetenzen bietet ein Lehramtsstudium – wenn überhaupt – nur wenig Raum.

Der Umfang von Schulpraktika im Studium gestaltet sich in den Bundesländern sehr unterschiedlich, und es treten hier große Betreuungsprobleme auf. Außerdem ist die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung im Referendariat einer wissenschaftlichen Kontrolle entweder durch regelmäßige externe Evaluation oder durch Kooperation mit den entsprechenden Hochschuldisziplinen vollständig entzogen. Ausbilder (Fach- und Seminarleiter) werden ausschließlich aus Lehrern rekrutiert. Die Rekrutierungsbedingungen selbst erscheinen problematisch, insofern sowohl verbindliche Qualifikationsprofile als auch Leistungsstandards für diese Ausbilder oftmals fehlen. Die Ziele der Ausbildung und die Maßstäbe für die Beurteilung

der Lehramtsanwärter innerhalb und zwischen den Studienseminaren der verschiedenen Bundesländer variieren erheblich.

Weitgehend konsensfähig in der Diskussion um die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerausbildung ist die Aussage, dem Lehramtsstudium – insbesondere für das Lehramt an Gymnasien – fehle ein ausreichender Praxisbezug. Gefordert wird deshalb vielfach eine Erhöhung der „Praxisanteile“ im Studium. Hinter dieser Forderung stehen Erwartungen an das Lehramtsstudium, die nur selten wirklich expliziert und mit Blick auf die Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Einlösbarkeit überprüft werden. Zu ihnen zählt die Erwartung, durch vermehrte Praktika ein für die spätere Lehrtätigkeit unmittelbar einsetzbares Können zu vermitteln, ebenso wie die Hoffnung, auf diese Weise den für das Lehramt letztlich ungeeigneten Kandidaten frühzeitig die Notwendigkeit nahe legen zu können, auf der Basis reflektierter Selbsterfahrung ihre Berufswahlentscheidung zu korrigieren. Teilnahme an der Praxis allein bereitet indessen nicht schon auf die Praxis vor. Zu klären ist vielmehr, was im Rahmen welcher Bedingungen in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Praxis von Schule für die künftige Praxis von angehenden Lehrkräften gelernt werden kann und welche Beiträge die Wissenschaft zur Lösung dieses Problems leisten kann und muss. Dies ist der Kern der berechtigten Forderung nach einer nachhaltigen und generellen Verstärkung des Berufsfeldbezuges von Lehre und Forschung in der Lehrerbildung, die sich auf die Wahl der Themen, auf die Formen und Methoden ihrer Bearbeitung wie auf die Bedingungen und Konsequenzen der Rezeption des sich entwickelnden Wissens durch die Schulpraxis und die Bildungsverwaltung in gleicher Weise bezieht. Insofern geht es darum, den Praxisbezug von Forschung und Lehre wie auch den Wissenschaftsbezug der Praxis gleichermaßen zu verstärken.

II.4. Fort- und Weiterbildung

Unter Lehrerbildung wird im wesentlichen die zweiphasige Erstausbildung verstanden. Bislang herrscht das statische Verständnis vor, dass mit Abschluss des Referendariats die Absolventen hinreichend und dauerhaft für das Berufsleben qualifiziert sind. Eine Kultur des Lernens im Beruf hat sich bislang nicht ausgebildet. Die große Bedeutung der als dritte Phase bezeichneten Fort- und Weiterbildung wird zwar be-

tont, sie spiegelt sich allerdings nicht in ihrem durch Schuladministration und die Lehrer selbst zugemessenen Stellenwert wider. Vielmehr ist sie durch Unverbindlichkeit und Neigungsorientierung gekennzeichnet, und die bisherige Praxis der Fortbildung geht von einem unspezifischen Bedarf an lebenslangem Lernen aus. Fort- und Weiterbildung ist in der Regel nicht mit einem Obligatorium verbunden, kennt keine Belohnungssysteme und bleibt somit im wesentlichen Privatangelegenheit des Lehrers.⁴² Die Rolle, die ein berufslanges Lernen künftig übernehmen soll, zielt auf die fortlaufende Qualitätssicherung des Personals sowie die Gewähr schulischer Innovation.

Der Fort- und Weiterbildung mangelt es an inhaltlicher Strukturierung und Konzeption. Zudem ist ihre institutionelle Zuordnung unklar. Die erste, zweite und auch dritte Phase der Lehrerausbildung sind weder personell noch institutionell verzahnt. Dabei böte sich hierdurch die Möglichkeit einer Entlastung des Studiums. Eine fortlaufende Nutzung wissenschaftlichen Wissens scheint allerdings nicht nur durch schlechten Transfer von der Hochschule zur Schule behindert, hinzu kommen Forschungsdefizite in den Hochschulen selbst, die auch auf eine mangelnde Forschungsrezeption von Schule durch die Hochschule zurückzuführen sind. Zudem ist der Fort- und Weiterbildungsbereich personell und sachlich nur sehr gering ausgestattet. Die Universitäten verstehen ihn nicht als eine zentrale Aufgabe.

In den Schulen sind formale Kompetenzentwicklung und Laufbahnentwicklung weitgehend voneinander abgekoppelt, was eine für das Berufsleben eher untypische Zusammenhanglosigkeit von Leistung und Karriere zur Folge hat. Ob mangelnde Anreize durch eine Kultur des Weiterlernens im Beruf bzw. einen Habitus des lebenslangen Lernens, den das Studium erzeugen soll, kompensiert werden können, erscheint fraglich. Die Verantwortlichkeit der Ausbildungsinstanzen ist hier ungeklärt und wird so weitgehend dem Ausbildungsnehmer zugeschrieben.

⁴² Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass einige Bundesländer Stundenkontingente für eine verpflichtende Fortbildung vorsehen.

II.5. Forschung

Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. Deutschen Lehrern fehlt es häufig an den Voraussetzungen, um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren. Zentrales Grundlagenwissen und Kenntnisse methodischer Verfahren sind gegenwärtig nicht oder viel zu wenig Teil ihrer Ausbildung. Das Postulat einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerausbildung – blickt man auf internationale Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA – wird nur mangelhaft erfüllt.

Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung und die Schulentwicklungsforschung. Mindestens gegenüber der angelsächsischen Welt besteht in diesem Bereich ein Rückstand. Aber auch im Vergleich zu anderen Disziplinen erweisen sich die Aktivitäten als nicht ausreichend. Eine Unterentwicklung wird vor allem im Blick auf quantitative Verfahren exakter Sozialwissenschaft konstatiert. Hier behindern zum einen aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der lehre ausbildenden Fächer geprägte Vorbehalte und zum anderen die zu geringe Orientierung an empirischen Methoden und statistischen Verfahren das Aufarbeiten der bestehenden Rückstände. Nach Angaben der DFG für das Berichtsjahr 1999 entfällt auf das Fachgebiet Erziehungswissenschaften, Pädagogik und Fachdidaktik nur ein sehr geringer Anteil der DFG-Forschungsfördermittel. Im Rahmen der *Allgemeinen Programme*, die vor allem das Normal- und das Schwerpunktverfahren sowie die verschiedenen von der DFG angebotenen Stipendienprogramme umfassen, wurden

nur 3,9 % der im Wissenschaftsbereich Geistes- und Sozialwissenschaften⁴³ insgesamt bewilligten Mittel für den Fachausschuss Pädagogik vergeben. Auch die beiden Programme *Graduiertenkollegs* und *Sonderforschungsbereiche* wurden in geringem Maße für Forschung im Bereich Erziehungswissenschaft, Lehr-Lernforschung oder Fachdidaktik in Anspruch genommen (vgl. Tab. A5 im Anhang). Bezogen auf die Zahl der Professoren haben Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik im Jahr 1999 DFG-Drittmittel im Volumen von lediglich 11.000 DM pro Professor eingeworben. Gemessen an der durchschnittlichen Bewilligungssumme im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (ca. 40.500 DM) liegt die DFG-Drittmittelaktivität der Wissenschaftler im Bereich Erziehungswissenschaften und Didaktik somit weit unter dem Durchschnitt. Unterdurchschnittlich ist ebenfalls die Nachwuchsförderung in den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik: Pro Professur wurden im Jahr 1999 im Durchschnitt nicht mehr als 0,3 Promotionen bzw. Habilitationen in diesen Fächern abgeschlossen im Vergleich zu 0,7 in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt (vgl. Tab. A6 im Anhang).

Die Steuerung des Schulsystems ist Gegenstand politischer Zielvorgaben. Allerdings wird das Erreichen bestimmter politischer Bildungsziele nur in sehr unzureichendem Maße wissenschaftlich untersucht. Hier wird das Fehlen einer anwendungsorientierten Bildungsforschung besonders deutlich: In Deutschland gibt es derzeit keine Institution, die Leistungsvergleiche von Schulen und Lehrkräften durchführen kann. Dies ist auch durch die unzureichende Ausbildung von Wissenschaftlern begründet.

Eine gezielte Nachwuchsförderung findet vor allem in der Fachdidaktik nicht statt. Zudem kommt auch in der Forschung die Problematik der mangelnden Vernetzung der verschiedenen Fächer zum Tragen.

⁴³ Der Wissenschaftsbereich Geistes- und Sozialwissenschaften umfasst folgende Fachausschüsse: Rechtswissenschaft, Geographie, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Altertumswissenschaft, Kulturen des Orients, Geschichte, Kunstwissenschaften, Völkerkunde, Geschichte der Naturwissenschaften, Sprachwissenschaften A, Sprachwissenschaften B, Ev. Theologie, Kath. Theologie, Philosophie, Pädagogik und Psychologie.

B. Empfehlungen

B.I. Künftige Anforderungen und Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung

Der Wissenschaftsrat hält es für erforderlich, die Organisation der Lehrerbildung stärker als in der Vergangenheit als Entwicklungsaufgabe im Spannungsfeld künftiger Anforderungen und veränderter Erwartungen zu verstehen. Er unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule und Bildung, den daraus abgeleiteten Anforderungen, die von außen an die Ausbildung von Lehrkräften herangetragen werden und der internen Entwicklung des Systems der Lehrerbildung.

I.1. Anforderungen

Gesellschaftliche Anforderungen beziehen sich auf die Schule und davon abgeleitet auf die Lehrerbildung. Das Schulwesen muss sich in Zukunft auf stark veränderte Bedingungen seines Umfeldes einstellen. Dazu zählen nicht nur die Globalisierung der Arbeitsmärkte und die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation, sondern etwa auch die erhöhte geographische Mobilität, ein weitgehend verändertes Freizeitverhalten und neue Familienformen. Für den Bildungsbereich verändern sich damit vor allem die Qualifikationserwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft, insofern sie sich zunehmend vom herkömmlichen Berechtigungswesen lösen und auf individuelle Kompetenzen konzentrieren werden. Somit sind auch und nicht zuletzt Fähigkeiten und Einstellungen, die für die zivile Gesellschaft der Zukunft sowie für das demokratische Staatswesen unabdingbar sind, von Bedeutung.

Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung beziehen sich unter diesen Verhältnissen nicht mehr nur auf die einmalige Ausrüstung mit Wissen, die von allgemeinbildenden Schulen sichergestellt und mit der Schulzeit abgeschlossen wird. Vielmehr muss durch Allgemeinbildung vor allem Lernfähigkeit im Sinne einer ständigen Aneignung von Wissen, dem intelligenten Umgang mit ihm und fortlaufender Problemlösung in wechselnden Kontexten begründet werden. Die konsekutive Unterschei-

dung und strikte Trennung von Allgemein- und Berufsbildung wird vor diesem Hintergrund zunehmend hinfällig. Vielmehr verlangt nach Auffassung des Wissenschaftsrates das künftige Verhältnis dieser beiden Ausbildungserfordernisse eine zunehmend flexiblere und effizientere Ausgestaltung, zumal die Selbstinstruktion innerhalb wie außerhalb formeller Ausbildungsphasen anteilig zunehmen wird.

Für die Schulen hat diese Entwicklung sich verändernder Erwartungen und Anforderungen zur Folge, dass die Grundschulen zwar nach wie vor elementares Wissen und Können vermitteln. Sie werden dies aber unter Einbeziehung neuer Lernformen und Lernmedien tun müssen. Die Anschlüsse zu den nachfolgenden Schulstufen müssen dabei insgesamt verbessert werden: Schulen im Bereich der Sekundarstufe I und II werden auch künftig Allgemeinbildung in einem weiteren, auch Anwendungsbezüge berücksichtigenden Kontext vermitteln. Dabei gilt es, die Erfordernisse flexibler Arbeitsmärkte sowie der künftigen Gesellschaft stärker als in der Vergangenheit zu berücksichtigen.

Diese Entwicklungen des Berufsfeldes machen nach Auffassung des Wissenschaftsrates den Bedarf an qualitativer Verbesserung der Ausbildung vor dem Hintergrund steigender Anforderungen hinreichend deutlich. Die verschiedenen Lehrämter brauchen in Zukunft Lehrkräfte, die mit dem Abschluss ihrer Ausbildung nicht „fertig“ sind, sondern sich berufslang weiterqualifizieren und gelernt haben, sich in verschiedenen Lehr-Lern-Situationen zu bewegen, darunter zunehmend solchen, die medial gesteuert sind. Innerhalb dieser Lernsituationen sind Schülerinnen und Schüler verschiedener Kulturen, Sprachen und Herkunftsschichten zu unterrichten, müssen Begabungsdifferenzen beachtet und zugleich leistungsfähige Lerngruppen integriert werden. Das sich ändernde gesellschaftliche Umfeld erhöht die Erwartungen an Schule und Schulqualität, die durchschnittlichen Belastungen der Lehrkräfte nehmen zu, ohne dass im gleichen Maße das gesellschaftliche Ansehen der Lehrberufe steigen würde. Vielmehr ist ein eher sinkendes Sozialprestige zu beobachten. Daher gehören Schulentwicklung und schulbezogene Öffentlichkeitsarbeit zu den Aufgaben der Zukunft, auf die die Ausbildung vorbereiten muss, zumal die Outputsteuerung im Zuge einer sich immer stärker durchsetzenden Evaluationsforschung und Leis-

tungsmessung absehbar an Bedeutung gewinnen wird. Dies wiederum hat erneut Rückwirkungen auf das Anforderungsprofil, dem Lehrkräfte entsprechen sollen.

Unter diesen Voraussetzungen ist es nach Auffassung des Wissenschaftsrates notwendig, zunächst und grundlegend die Lehrerbildung *selbst* als Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Die Ziele der Lehrerbildung, ihr innerer Zusammenhang sowie ihre Organisation müssen grundlegend überprüft und neu bestimmt werden. Dabei dürfen zum einen die Ziele nicht als statisch verstanden werden, zum anderen muss ihre Überprüfung ein sich ständig wiederholender und fortentwickelnder Prozess sein: Die Lehrerbildung ist künftig so zu organisieren, dass sowohl die Ausbildungsangebote und die zu erreichenden Qualitätsniveaus als auch die Leistungsanforderungen und Bedingungen der Evaluation der wissenschaftlichen Entwicklung ständig angepasst werden.

I.2. Entwicklungsaufgaben der organisationsbezogenen Lehrerbildung

Bislang geht die Lehrerbildung davon aus, dass „Praxis“ mit der Fähigkeit zu unterrichten gleichgesetzt werden kann. Unterricht wird als Beherrschung wesentlich *einer* Grundsituation wahrgenommen. Diese Einstellung muss nach Auffassung des Wissenschaftsrates geändert werden, wenn Schulentwicklung in Zukunft mit ständiger Qualifizierung des Personals verbunden sein soll. Davon sind *alle* Aufgaben des Berufsfeldes betroffen, insbesondere solche, die mit der Entwicklung des Wissens zu tun haben. Unter „Berufsfeldbezug“ versteht der Wissenschaftsrat also keine verengte Nützlichkeits-erwartung, sondern ausdrücklich eine die Forschung einschließende Entwicklungsaufgabe. Die Lehrerbildung muss dafür überzeugende Strategien entwickeln.

Im Blick auf die Ausbildung kommt es darauf an, die Stärken der verschiedenen Phasen optimal zu nutzen. Das verlangt ein Ausbildungskonzept, das imstande ist, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung *und* den Berufsfeldbezug zu verbessern. In der Konsequenz fordert der Wissenschaftsrat eine stärkere und profiliertere Beteiligung der Hochschulen an der Weiterbildung der Lehrkräfte und die Berücksichtigung

von Forschungsergebnissen im Rahmen der politischen Steuerung der Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang bietet sich an, die Instrumente moderner Organisationsentwicklung auch für die Reform der Lehrerbildung zu nutzen. Zu denken ist dabei sowohl an das Erfordernis, ein effektives Management der Lehrerbildung aufzubauen, als auch an den Abschluss von Leistungsverträgen zwischen den beteiligten Akteuren. Die Modularisierung des Studienangebots unter Einschluss international kompatibler Kreditpunkt-Systeme sowie die Ausarbeitung stärker studienbegleitender Prüfungsverfahren gehören ebenso wie die Evaluation im Sinne der Qualitätssicherung zu den Möglichkeiten zeitgemäßer Organisationsreform. Schließlich muss der Lehrerberuf stärker als bisher Karriereperspektiven beinhalten, die auch – und aus der Sicht des Wissenschaftsrates wesentlich – mit akademischer Weiterbildung verknüpft sein sollten.

Inhaltlich steht auch die Lehrerbildung vor dem Problem der Anschlussfähigkeit des Ausbildungswissens an vielfältig strukturierte berufliche Verwendungszusammenhänge. Hinzukommt, dass an der Lehrerbildung sehr heterogene Disziplinen beteiligt sind, die sich nicht einheitlich auf Verwendungssituationen in der Schule einstellen lassen. Die Integration des Wissens und der Transfer in das Berufsfeld, die in der heutigen Ausbildung ungeregelt und den einzelnen Studierenden überlassen sind, werden ebenso wie die Anschlüsse zwischen Disziplinen oder Phasen nur geschaffen werden können, wenn die Ausübung der Lehrberufe stärker als bisher an die Nutzung wissenschaftlichen Wissens gebunden wird. In diesem Sinne müssen sich fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien für die Innovation des Schulwissens verwenden lassen, psychologische Theorien müssen sich mit lern- und entwicklungsgerechtem Unterrichten verbinden, Ergebnisse der Bildungsforschung wären zur Organisationsentwicklung und -kontrolle zu verwenden und Theorien der Erziehung zur Demokratie zur öffentlichen Legitimation der Schule.

B.II. Struktur des Studiums und institutionelle Verortung

Eine nachhaltige Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung in Deutschland wird sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates nicht auf die Veränderung von Einzelaspekten beschränken dürfen. Diese Einschätzung entspricht auch der Auffassung der von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) eingesetzten Kommission⁴⁴ zu den Perspektiven der Lehrerbildung. So sind sich Wissenschaftsrat und Kultusministerkonferenz in der Einschätzung der Fort- und Weiterbildung im Beruf als dritter Phase der Lehrerbildung ebenso einig wie in der gemeinsamen Forderung, diese in ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Qualitätssicherung substantiell aufzuwerten. Ähnlich wie die Kommission der KMK sieht der Wissenschaftsrat in der verbesserten Integration und Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Disziplinen eine wichtige Voraussetzung für eine qualitative Verbesserung der Lehrerbildung. Die Aufforderung des Wissenschaftsrates an die Hochschulen, die Ausbildung für das Lehramt in ihrer zentralen Bedeutung angemessen zu berücksichtigen, die empirische Bildungsforschung einschließlich der lehramtsspezifischen Berufsforschung auszubauen, das Studium stärker an den professionellen Standards des Berufsfeldes auszurichten und der Lehrerbildung einen institutionellen Ort zu geben, wird auch von der Kommission der KMK mitgetragen. Beide verbinden mit einer stärkeren Professionalisierung des Lehramtsstudiums vornehmlich die Verbesserung der pädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Sie betonen ferner übereinstimmend das Potenzial von Kerncurricula, um eine inhaltlich auf das Berufsfeld bezogene und an verbindlichen Standards orientierte Gestaltung des Studiums zu gewährleisten, und heben darüber hinaus die Vorteile der Modularisierung und Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge hervor.

Übereinstimmung besteht auch bei der Forderung nach einer Reform der Studienorganisation und des Prüfungswesens. Die Kommission der KMK spricht sich allerdings dafür aus, an der äußeren Rahmenstruktur der Ausbildung – integriertes Studium, universitäre Lehrerbildung, Zweiphasigkeit und zwei Staatsexamina – festzuhal-

⁴⁴ Siehe Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.

ten und legt den Schwerpunkt ihrer Empfehlungen auf inhaltliche Reformen innerhalb der überlieferten Strukturen. Der Wissenschaftsrat hält hingegen das überlieferte Strukturmodell für nicht geeignet, die in der Defizitanalyse formulierten Probleme der Lehrerbildung zu lösen. Die zahlreichen Reformen der vergangenen Jahrzehnte haben es nicht vermocht, die zentralen Defizite zu beseitigen: das Bildungsangebot ist weiterhin unzureichend auf die spezifischen Anforderungen von Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext zugeschnitten, eine entsprechend ausgerichtete Forschung fehlt ebenso wie eine zufriedenstellende institutionelle Koordination des Ausbildungsangebotes, die den Studierenden die gegenwärtig hohen Integrationsanforderungen zur Strukturierung des Bildungsangebotes abnähme und zur Reduktion der realen Studienzeiten beitrüge. Nach Ansicht des Wissenschaftsrates ist es deshalb erforderlich, die Studienstruktur sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung in die Reformüberlegungen einzubeziehen. Er verweist dabei auch auf Entwicklungen in Gesellschaft und Bildungswesen, die neue Anforderungen an die Lehrerbildung stellen und denen die herkömmlichen Strukturen nur unzureichend gerecht werden. Dazu zählen die Internationalisierung des Studiums, zu der die Bologna-Erklärung der europäischen Wissenschaftsminister ausdrücklich aufruft, und die Etablierung von Ausbildungsstrukturen, die im Interesse der Studierenden und des Beschäftigungswesens Flexibilität sowie Vielfalt im Qualifikationsprofil nicht zuletzt durch die Institutionalisierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für bereits tätige Lehrer ermöglichen. Vor diesem Hintergrund spricht sich der Wissenschaftsrat für ein neues Modell des Lehramtsstudiums aus, in dessen Mittelpunkt eine Veränderung der Studiengangsstruktur und institutionellen Verortung ebenso wie eine stärkere Verzahnung und effektivere Organisation der beiden Ausbildungsphasen stehen soll. Als besonders geeignet beurteilt der Wissenschaftsrat das konsekutive Studienmodell. Er empfiehlt daher die Entwicklung von Bachelor-/Masterstrukturen auch für die Lehrerbildung, wobei das wissenschaftspolitisch handlungsleitende Ziel darin besteht, auf dem Wege praktischer Erfahrungen unterschiedliche Modelle zu erproben und mit Blick auf ihre Tragfähigkeit zu bewerten.

II.1. Allgemeine Leitlinien

Als Leitgedanken für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung sind aus der Defizitanalyse festzuhalten:

- Ein Lehramtsstudium zielt auf den Erwerb der Kompetenz zur schulischen Vermittlung von Bildung und disziplinärem Wissen, das zur Urteilsfähigkeit in den wissenschaftlichen Diskursen der Fachgebiete führt und auf das Berufsfeld „Schule“ bezogene Reflexionskompetenz und professionelles Handlungswissen einbezieht. Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben. Der Erwerb dieser Kompetenz zur Vermittlung aktuellen disziplinären Wissens verbunden mit reflexivem Berufswissen soll in fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Studien erreicht werden.
- Für die Ausübung des Lehramtes ist die fachliche Kompetenz des Lehrers Grundvoraussetzung. Dementsprechend darf die fachwissenschaftliche Ausbildung nicht an Qualität einbüßen; sie sollte aber aus der gegenwärtig zunehmenden Spezialisierung moderner universitärer Wissenschaftlichkeit herausgelöst und stärker auf übergreifendes Fachwissen ausgerichtet werden. Die zukünftigen Lehrer müssen auch imstande sein, fachwissenschaftliche Inhalte für didaktische Fragestellungen im Sinne von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsforschung nutzbar zu machen. Die Fachdidaktik sollte daher nach Auffassung des Wissenschaftsrates wesentlich deutlicher profiliert werden. Sie muss ihrer Funktion als Vermittlungswissenschaft zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsfach nachdrücklicher als bisher nachgehen. Sie muss zudem ihrer Aufgabe als Integrationswissenschaft gerecht werden, die fachwissenschaftliche, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse in Zusammenhänge bringt und wiederum auf schulische Lernprozesse bezieht. Die Fachdidaktik muss in der Lehrerbildung

den Referenzrahmen bieten, in dem fachlich-disziplinäre und pädagogische Aspekte berufsfeldbezogen vereint werden können.

- Der Wissenschaftsrat hält es für erforderlich, das erziehungswissenschaftliche Studium, soweit es die Lehrerbildung berührt, in seiner Beliebigkeit zu begrenzen und auf die Lehrerbildung zu profilieren. Die curriculare Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen wie die Zunahme kultureller und sozialer Diversität oder der Bedeutungszuwachs von Medienkompetenz können zu dieser Profilbildung beitragen. Medienkompetenz ist eine Schlüsselqualifikation in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft. Lehrer müssen in der Lage sein, Schüler auf den kompetenten Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien vorzubereiten und neue Medien für Lehr- und Lernprozesse in der Schule nutzbar zu machen. Auf dem Gipfel des Europäischen Rates in Lissabon haben sich die Mitgliedstaaten der Europäischen Union darauf verständigt, der Qualifizierung der Lehrer im Bereich der Neuen Medien besondere Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Abschnitt A.I.4). Pflichtbestandteil einer zukünftigen Lehrerausbildung muss nach Auffassung des Wissenschaftsrates auch die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz sein, die sich nicht nur auf die Beherrschung der neuen Technologien und die Kenntnis von Einsatzmöglichkeiten im schulischen Unterricht beschränken darf, sondern darüber hinaus Wissen über den Einfluss dieser Technologien auf den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen umfassen muss. In den einzelnen Fachkulturen muss grundsätzlich stärker als bisher reflektiert werden, welche Chancen und Möglichkeiten sich durch die Neuen Medien bieten. Die Vermittlung von Medienkompetenz lediglich im Rahmen von Aufbaustudiengängen ist nach Ansicht des Wissenschaftsrates nicht ausreichend.
- Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Aufbau von Kerncurricula für die spezifisch lehrerbildenden Fächer (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik), um auf das Lehramt bezogene Prioritäten zu ermöglichen, ohne die thematische Anschlüsse zwischen den einzelnen Ausbildungsabschnitten nicht möglich wären. Dabei verbindet er mit einem Kerncurriculum die Definition strukturierter Studieninhalte, die sich auf Methodenwissen und Vermittlungskompetenzen beziehen. Das Kerncurriculum beinhaltet auf das schulstufenspezifische Berufsziel ausgerichtete Min-

destanforderungen, die die berufsbiographische Gesamtbetrachtung einschließlich der berufspraktischen Phase sowie die integrale Fort- und Weiterbildung einbeziehen. Es soll – wie die Curricula anderer Studiengänge auch – von den beteiligten Lehrenden entwickelt und im Rahmen von Akkreditierung und Lehrevaluation einer Qualitätsprüfung unterzogen werden.

- Eine flexible Studienorganisation, die auf Modulen aufbaut und nach einem international kompatiblen Kreditpunkt-System berechnet wird, ermöglicht projektförmige Planungen und studienbegleitende Prüfungen. Die Phasen der Ausbildung können so im Blick auf einzelne Angebote und in zeitlich flexibler Form studiert werden. Die Studienleistungen könnten in persönlichen Portfolios festgehalten werden, die zusammen mit dem Examen anstellungsrelevant werden. Die Weiterbildung schließlich trägt den sich verändernden Anforderungen des Berufsfeldes unter Nutzung neuerer Forschungen Rechnung, soweit diese für die Schulentwicklung sachdienlich sind. Auch die Weiterbildungsleistungen sollten zertifiziert werden, da sie im Falle beruflicher Mobilität ebenfalls anstellungsrelevant werden können.
- Die gegenwärtige Lehrerbildung vollzieht sich formal im Rahmen von zwei Ausbildungsphasen, die institutionell, personell und sachlich zu wenig aufeinander bezogen sind. Die verschiedenen Phasen müssen mit Blick auf ihre fachlich inhaltliche, personelle und örtliche Realisierung besser aufeinander abgestimmt werden und eine konsistente Lernorganisation ermöglichen. Fort- und Weiterbildung muss zu einem systematischen Bestandteil der Lehrerbildung werden. Die Hochschulen sollten dem Gebot des lebenslangen Lernens und den damit einhergehenden wachsenden Ansprüchen an Bildung und Erziehung folgend, Lehrerfort- und -weiterbildung als eine ihrer bedeutenden Aufgaben begreifen und entsprechende Angebote bereitstellen.
- Zyklische Schwankungen und struktureller Wandel kennzeichnen den Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. Die Lehrerbeschäftigung und der Lehrerberuf unterliegen in besonderer Weise haushaltspolitischen und demographischen Kontingenzen. Deshalb werden sich die Absolventen eines Lehramtsstudiums

auch in Zukunft darauf einstellen müssen, dass nicht jeder von ihnen eine Anstellung im Schuldienst erhalten wird. Umgekehrt müssen auch die Bildungsverwaltungen damit rechnen, dass nicht zu jeder Zeit eine ausreichende Zahl an grundständig ausgebildeten Lehramtsbewerbern verfügbar sein wird, um den Einstellungsbedarf zu decken. Vielmehr müssen auch „Quereinstiege“ in den Lehrerberuf erleichtert und durch eine berufsbegleitende pädagogische Qualifizierung gefördert werden. Die Eignung entsprechender Bewerber muss dabei durch Verfahren der Qualitätssicherung garantiert werden. Vor diesem Hintergrund ist ein System mit flexiblen Ausbildungsstrukturen zu begrüßen, das einerseits den Studierenden reflektierte, zeitlich überschaubare Studienwahl- und Karriereentscheidungen ermöglicht und den Erwerb vielseitig nutzbarer Qualifikationen gestattet. Andererseits sind angesichts der Zyklen und Schwankungen im Lehrerberuf Ausbildungsstrukturen gefordert, die vergleichsweise schnelle, qualitativ gleichwohl gesicherte Wege der Rekrutierung in das Lehramt eröffnen.

- Das Lehramtsstudium sollte internationalisiert werden. Europäische Vereinbarungen haben die Dringlichkeit der Einrichtung von Ausbildungsstrukturen, die international kompatibel sind, und von Abschlüssen, die auf dem europäischen Arbeitsmarkt verwertbar sind, verschärft: In der Bologna-Erklärung von 1999 haben sich die Bildungsminister der EU-Staaten für die Einrichtung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ausgesprochen, der als strukturelle Basis ein gestuftes Studien- und Abschlussystem vorsieht; der Gipfel des Europäischen Rates von 2000 in Lissabon hat explizit das Ziel vorgegeben, Maßnahmen zur Förderung der Mobilität von Lehrern und Lehramtsstudenten zu ergreifen (vgl. Abschnitt A.I.4).
- Wandel der Anforderungen und Opportunitäten im Beschäftigungswesen, zunehmende Internationalisierung und die Vielfalt der Neigungen, Wünsche und Fähigkeiten der Studierenden stellen die deutschen Hochschulen grundsätzlich vor neue Herausforderungen. Der Wissenschaftsrat hat sich vor diesem Hintergrund in seinen Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -ab-

schlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master)⁴⁵ in Deutschland bereits nachdrücklich für die Einführung einer klaren und flexiblen Grundstruktur für Studium und Lehre sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen ausgesprochen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Struktur der Studiengänge an deutschen Hochschulen im Verlauf der nächsten Dekade zunehmend in Richtung eines konsekutiven Aufbaus verändern wird. Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung müssen sich in den abzusehenden Umstrukturierungsprozess an deutschen Hochschulen einfügen.

II.2. Struktur des Studiums

Eine diesen Leitlinien entsprechende Gestaltung der Lehrerbildung erfordert nach Auffassung des Wissenschaftsrates neuartige Studiengangsstrukturen und neue institutionelle Lösungen zur Verortung der Lehrerbildung sowohl innerhalb der einzelnen Hochschulen, als auch innerhalb des Hochschulsystems. Den Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Lehrämter muss dabei in spezifischer Weise Rechnung getragen werden. Der Wissenschaftsrat orientiert sich bei der Frage der strukturellen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge an den Besonderheiten der disziplinären und spezifisch pädagogischen Fachlichkeit der Lehreraarbeit in den verschiedenen Schularten bzw. -stufen. In Übereinstimmung mit den international vorherrschenden Organisationsprinzipien empfiehlt er für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien die Umstellung auf konsekutive Studien- und Abschlussstrukturen (Bachelor und Master). Für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern hält er eine integrierte Studiengangsstruktur mit dem Abschluss des Bachelors für sachgerecht. Lehramtsübergreifende Studiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium (Sekundarstufe I) sollten nach Ansicht des Wissenschaftsrates konsekutiv gestaltet werden. Beide Studiengangsmodelle setzen nach Auffassung des Wissenschaftsrates neue Lösungen zu ihrer institutionellen Verortung voraus.

⁴⁵ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor-Magister/Master) in Deutschland, Köln 2000.

Gegenwärtig sind die Lehrerausbildenden Studiengänge wie auch die übrigen Studiengänge noch überwiegend grundständig organisiert. Deshalb ist die Einführung gestufter Studiengänge in die Lehrerbildung mit einem hohen Anpassungsaufwand verbunden. Aus diesem Grund spricht sich der Wissenschaftsrat zunächst für eine Pluralität von Modellen der Lehrerausbildung aus und plädiert dafür, den Ländern die Option einzuräumen, konsekutive Formen der Lehramtsstudiengänge zu erproben. Dabei sind unterschiedliche Ausrichtungen der BA-Studiengänge mit Blick auf die Gewichtung der lehrerbildenden Ausbildungsanteile denkbar, solange die Durchlässigkeit zwischen den Lehrämtern gewährleistet ist. Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, die Eignung der verschiedenen Studiengangsstrukturen in der Lehrerbildung nach einer angemessenen Frist zu evaluieren.⁴⁶

II.2.1 Die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien (allgemeinbildende Fächer)

Nach Überzeugung des Wissenschaftsrates können konsekutive Studien- und Abschlussstrukturen zur Erweiterung und Flexibilisierung des tertiären Ausbildungsangebotes und der Gestaltungsmöglichkeiten eines Hochschulstudiums in Deutschland beitragen.⁴⁷ Eine konsekutive Organisation des Lehramtsstudiums eröffnet den Studierenden Qualifikationsmöglichkeiten, die international anschlussfähig sind und Berufsperspektiven für verschiedene Handlungsfelder auch außerhalb der Schule bieten (Polyvalenz). Ein gestuftes Modell eröffnet ferner flexible Zugangswege zur Lehramtsausbildung, indem es diese als „kompaktes“, auf die Profession zugeschnittenes Bildungsangebot konzipiert. Studierende und Universitäten können in einer gestuften Studienstruktur kurzfristiger auf Entwicklungen des Arbeitsmarktes reagieren; die den Lehrerarbeitsmarkt charakterisierenden zyklischen Schwankungen ließen sich somit eher vermeiden. Gleichzeitig verbessern sich die strukturellen Voraussetzungen zur Verklammerung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und zum Aufbau

⁴⁶ Konsekutive Studiengangsstrukturen in der Lehrerbildung werden bereits in Mecklenburg-Vorpommern an der Universität Greifswald und in Nordrhein-Westfalen erprobt.

⁴⁷ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor-Magister/Master) in Deutschland, a.a.O.

profiliertes Fort- und Weiterbildungsangebote für bereits tätige Lehrer. Darüber hinaus kann ein konsekutives Ausbildungsmodell besser als ein integriertes geeignet sein, die vertikale Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehrämtern auf dem Wege modularisierter Zusatzqualifikation zu befördern.

Fachwissenschaftliche Kompetenz ist für die Ausübung aller Lehrämter eine wichtige Voraussetzung. Der Wissenschaftsrat bekräftigt in diesem Zusammenhang noch einmal das Erfordernis einer inhaltlichen Studienreform als unverzichtbarer Voraussetzung für den Erfolg einer gestuften Studienstruktur.⁴⁸ Eine Änderung der Abschlussbezeichnungen allein oder eine rein organisatorische Umstrukturierung, die keine hinreichende Rücksicht auf die spezifischen Belange und Anforderungen der Lehrerbildung nimmt, wird den Reformanforderungen nicht gerecht. Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg einer curricularen Reform wird sein, das Bachelor-Studium auf die Ausbildung grundlegender Kenntnisse und zentraler Methodenkompetenz im fachspezifischen Zusammenhang sowie die Vermittlung der Fähigkeit, fachübergreifende Zusammenhänge zu erkennen, auszurichten. Ein an diesen Zielen ausgerichtetes Bachelor-Studium bietet nach Auffassung des Wissenschaftsrates gerade für die Lehrerbildung den Vorteil, die fachwissenschaftliche Ausbildung aus der Zufälligkeit der gegenwärtigen Spezialisierung herauszulösen, fachlich zu strukturieren und stärker auf ein breites und fundiertes Grundlagen- und Überblickswissen für das jeweilige Fach ausrichten zu können.

Das Bachelor-Studium ist somit nicht auf die vorgezogenen Anforderungen des jeweiligen Lehramtes im Sinne eines spezifischen „Lehrer-Bachelors“ ausgerichtet. Es ermöglicht vielmehr durch seinen professionsunabhängigen Fachbezug polyvalente Anschlüsse in nachfolgenden Qualifizierungsphasen und trägt der Tatsache Rechnung, dass Lehrerarbeit ein Überblickswissen im Fach voraussetzt, das sich nicht nur auf den zu vermittelnden schulischen Unterrichtsstoff begrenzen kann. Durch die Vermittlung solider fachwissenschaftlicher Kenntnisse schafft der Bachelor die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung schulischen Unterrichtsstoffes

⁴⁸ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor-Magister/Master) in Deutschland, a.a.O.

und versetzt die angehenden Lehrer in die Lage, Weiterentwicklungen im Fach eigenständig zu verfolgen und zu erarbeiten.

Die Konzentration der lehramtsspezifischen Ausbildung auf die Master-Phase schafft die Voraussetzungen für ein an den spezifischen Belangen der Profession ausgerichtetes Bildungsangebot (Professionalisierung). Sie bietet den Hochschulen neue Möglichkeiten, flexibel auf Besonderheiten und Veränderungen der Qualifikationsanforderungen des Lehrerarbeitsmarktes zu reagieren und die Qualifikationsprofile vorausschauend weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kann die Einbettung der lehramtsspezifischen Ausbildung in ein Master-Studium impulsgebend für die Vertiefung spezifisch berufsrelevanter Theoriebildung für den Lehrerberuf wirken und die Hochschulen dazu veranlassen, ein entsprechendes Ausbildungsangebot bereitzustellen. Die Hochschulen bleiben auch für die Lehrerausbildung aufgefordert, die Aufnahme in ein Masterprogramm von bestimmten fachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen abhängig zu machen.

Für die Ausbildung von Lehrern an Realschulen und Gymnasien (allgemeine Fächer) spricht sich der Wissenschaftsrat in der Folge für eine konsekutive Studiengangskonzeption aus, die sich in zwei Ausbildungsabschnitte gliedert:

- ein fachspezifisch dominiertes Studium in zwei Fächern oder – bei einer doppelten naturwissenschaftlichen Facultas – einem Fach, das innerhalb von drei Jahren zum Bachelor-Grad führt, wobei eine erste berufsfeldbreite Orientierung an Vermittlungskompetenzen erfolgen kann, und darauf aufbauend
- die zweijährige Masterphase als eigentliche lehramtsspezifische Ausbildung, die ihren Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen, verbunden mit schulpraktischen Studien, hat und sich für Studierende des Lehramtes an allgemeinbildenden Gymnasien mit einer weiterführenden fachwissenschaftlichen Ausbildung verknüpft. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, eine der beiden Fachdisziplinen bis zu einem dem Master-Abschluss vergleichbaren Niveau weiterzuführen.

Beide Studiengänge sollten modularisiert sowie mit studienbegleitenden Prüfungen und einem Leistungspunktesystem, das die internationale Vergleichbarkeit der Studienleistungen gewährleistet, versehen sein. An die Stelle grundständig getrennter

Lehramtsausbildungen kann somit eine vorrangig fachwissenschaftliche Grundausbildung treten, die in einer zweiten Ausbildungsphase durch eine auf das Lehramt an Schulen im allgemeinen und die Besonderheiten des konkreten Lehramtes im speziellen bezogene Ausbildung ergänzt wird.

Im einzelnen sehen die zwei Studienabschnitte vor:

Studienabschnitt 1: Fachwissenschaftliches Studium mit dem Bachelor-Abschluss

Die Studierenden absolvieren zunächst ein Studium, das einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt hat und in sechs Semestern zum Bachelor-Grad führt. Ziel des Fachstudiums ist es, grundlegendes disziplinäres Wissen und methodische Kompetenz in zwei Kernfächern zu vermitteln. Dies setzt üblicherweise ein Zwei-Fach-Studium voraus. In den Naturwissenschaften sollte geprüft werden, ob eine Facultas in zwei affinen Fächern auch auf der Basis eines Ein-Fach-BA-Studiums erteilt werden kann, wenn – wie beispielsweise in der Fächerkombination Physik und Mathematik oder Biologie und Chemie – die Curricula hohe gemeinsame Bestandteile aufweisen. Studierenden, die eine pädagogische oder mit Unterrichtsgestaltung verbundene berufliche Tätigkeit anstreben oder sich bereits frühzeitig für den Lehrerberuf als Ziel ihrer Ausbildung entschieden haben, sollte die Möglichkeit eröffnet werden, bereits im Rahmen des Bachelor-Studiums disziplinäre Fachstudien durch geeignete Veranstaltungen zum Erwerb von Lehr- und Vermittlungskompetenzen und darauf bezogene studienbegleitende Praxiserfahrungen zu ergänzen. Diese Fähigkeiten sind auch, aber nicht nur für den Lehrerberuf hilfreich.

Der Wissenschaftsrat hat bereits in seinen Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse hervorgehoben, dass in einem auf Beschäftigungsbefähigung ausgerichteten Bachelor-Studium – neben dem Erwerb fachlichen Wissens und fachspezifischer Methodenkompetenz – die Vermittlung transferfähiger und fachübergreifender Qualifikationen einen zentralen Stellenwert einnehmen muss. Gleichzeitig hat er sich für die Flexibilisierung der Gestaltungsmöglichkeiten eines Hochschulstudiums ausgesprochen, damit das Studium zielgerichteter auf die spezifischen Interessen und Befähigungen sowie die Gelegenheiten, die das Beschäfti-

gungswesen bietet, zugeschnitten werden kann. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sind deshalb Elemente eines Optionalbereiches, der auf Qualifikationen im Bereich von Wissen und Bildung, d.h. auf Lehr- und Vermittlungsfähigkeit, ausgerichtet ist. Die strukturellen Voraussetzungen dafür müssen durch eine entsprechende Modularisierung der Studieninhalte für die Bachelor- und Masterstudiengänge geschaffen werden.

Dabei muss einerseits ermöglicht werden, dass sich im Interesse der Polyvalenz unterschiedliche MA-Studiengänge an das BA-Studium anschließen können. Andererseits darf im Interesse der Durchlässigkeit der Nachweis lehramtsspezifischer Studienleistungen schon in der BA-Phase nicht zum Auswahlkriterium für den Zugang in die spezifisch lehrerbildende MA-Phase gemacht werden: Studierende, die sich erst nach Abschluss eines Bachelors für den Lehrerberuf entschließen, sollten die im ersten Studienabschnitt möglichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelemente auch im Rahmen des Master-Studiums absolvieren oder durch Zusatzmodule nachholen können.

Studienabschnitt 2: Lehrerbildendes Studium mit dem Abschluss des Master-Grades

Die spezifisch professionelle Qualifizierung für den Lehrerberuf erfolgt in einer zweiten Studienphase, die konsekutiv auf dem BA-Studiengang aufbaut und nach zwei Jahren mit dem Master-Grad abschließt. In diesem Studienabschnitt werden die in den Hochschulen zu vermittelnden Qualifikationen für den Lehrerberuf fachlich gebündelt und von den Studierenden zeitlich konzentriert erworben. Er umfasst schwerpunktmäßig Studien in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken, die mit studienbegleitenden Praxiserfahrungen in einer Schule verbunden werden. In Anlehnung an ein „duales“ System der Lehrerbildung sollten Anwendungen und Erfahrungen der beruflichen Praxis in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht eng mit der berufswissenschaftlichen Ausbildung verzahnt sein. Der Wissenschaftsrat hält vor diesem Hintergrund eine enge Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule sowie des Studienseminars für erforderlich. Um den Studierenden verbindliche und auf die berufswissenschaftliche Ausbildung abgestimmte Praxiserfahrungen zu garantie-

ren, empfiehlt er den Hochschulen, Partnerschaften mit Schulen der Umgebung einzugehen, die den regelmäßigen Austausch geeigneten Personals einschließen. Der Personalaustausch dient nach Überzeugung des Wissenschaftsrates nicht nur einer besseren Koordinierung der berufspraktischen und berufswissenschaftlichen Ausbildung. Er trägt ferner zu einer generellen Professionalisierung der Lehrerausbildung an Hochschulen bei, insofern er durch die Praxis inspirierte und teilweise in Kooperation mit der Praxis gestaltete Lehre und Forschung ermöglicht.

Die Lehrämter benötigen unterschiedliche Profile im Hinblick auf Fachlichkeit und erzieherische Kompetenz. Das wissenschaftliche Vertiefungsstudium „Lehrerbildung“ muss daher in seiner curricularen Gestaltung den Gemeinsamkeiten ebenso wie den spezifischen Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Lehrämter Rechnung tragen. Für das Lehramt an Realschulen empfiehlt der Wissenschaftsrat eine Master-Phase, die sich für zwei Jahre auf erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien, verbunden mit schulpraktischen Erfahrungen, erstreckt. Eine solide Fachlichkeit ist durch das Bachelor-Studium gesichert. Für das Lehramt an Gymnasien bzw. der Sekundarstufe II (allgemeine Fächer) ist eine über das dreijährige Bachelor-Studium hinausgehende Vertiefung des fachwissenschaftlichen Studiums nach Ansicht des Wissenschaftsrates unverzichtbar. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher, die Masterausbildung für das gymnasiale Lehramt als eine Verbindung von den im engeren Sinne lehrerbildenden Studienanteilen (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraxis) mit fortgesetzter fachwissenschaftlicher Ausbildung zu konzipieren. Fachwissenschaft, die in einem Fach auf ein einem Master-Abschluss vergleichbares Niveau geführt werden sollte, und Lehrerbildung sind im Masterstudium eng aufeinander zu beziehen; das fachwissenschaftliche Studium sollte in dieser Phase der Ausbildung in den konkreten Zusammenhang mit dem fachdidaktischen Studium und dem Erwerb der Fähigkeit zur Vermittlung des fachlichen Wissens an Schüler gestellt werden. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Bestimmte Aufgaben und Problemsituationen im schulischen Kontext betreffen alle Lehrämter gleichermaßen. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile können daher teilweise übergreifend, für verschiedene Lehrämter und

gegebenenfalls auch für außerschulische Berufsbereiche gemeinsam angeboten werden. Gleichzeitig setzen die verschiedenen Schulformen und Altersstufen jeweils besondere fachdidaktische, pädagogische und entwicklungspsychologische Kompetenzen voraus. Diesem Erfordernis muss ein schulform- bzw. schulstufenspezifischer Zuschnitt der lehrerbildenden Studienanteile entsprechen. Die strukturellen Voraussetzungen dafür können durch ein entsprechend modularisiertes Studienangebot geschaffen werden, das den Wechsel zwischen Lehramtsstudiengängen und die Möglichkeiten der Zusatzqualifizierung auch im Kontext von Weiterbildung flexibilisiert. Mit Blick auf die Studieninhalte spricht sich der Wissenschaftsrat für die Definition von Kerncurricula aus, die sich an den Kompetenzen, über die Lehrer verfügen müssen, orientieren. Die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung bedarf vor diesem Hintergrund ebenso wie die fachwissenschaftlichen Studienanteile einer inhaltlichen Neustrukturierung. Die Festlegung und Anpassung solcher professionellen Standards und die Frage, wie sie durch Lehrerausbildung entwickelt werden sollen, muss selbst Gegenstand von Forschung und einer fachlichen ebenso wie öffentlich-politischen Diskussion sein.

II.2.2 Die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen

In der Grund- und Hauptschule gilt das Fachlehrerprinzip nur begrenzt. Im Vergleich zu Lehrern an Realschulen und Gymnasien müssen Grundschullehrer und Hauptschullehrer für ein breiteres Spektrum von Lernbereichen fachliche Kompetenzen erwerben, um die Fächervielfalt der Schulart als Klassenlehrer unterrichten zu können. Zwar ist eine solide fachliche Wissensbasis auch für die Wissensvermittlung in der Grundschule und der Hauptschule unverzichtbar. Sie setzt jedoch eine jeweils eigene Fachlichkeit voraus, die sich nicht unmittelbar aus einem vertieften Studium der fachwissenschaftlichen Disziplinen ergibt. Darüber hinaus nimmt die Erziehungsarbeit in der Grund- und Hauptschule einen zentralen Stellenwert ein. Die pädagogische Fachlichkeit ist aus diesem Grunde ein besonderes Merkmal der Grundschul- und Hauptschullehrämter.⁴⁹ Das Lehramt für die Grundschule, die die Grundlagen

⁴⁹ So auch die von der KMK eingesetzte Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung, vgl. Terhart, Ewald, a.a.O.

für die Lern- und Entwicklungsprozesse in den weiteren Schulformen legt, hat seine spezifische Fachlichkeit von daher in der Grundschulpädagogik, der Entwicklungs- und Lernpsychologie, der Pädagogischen Diagnostik etc.⁵⁰

Diese gegenüber den anderen Lehrämtern weitreichenden Unterschiede im Anforderungsprofil müssen ihre Entsprechung in der curricularen Struktur des Studiums finden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb für die Ausbildung von Lehrern an Grund- und Hauptschulen die Entwicklung integrativ und modular ausgerichteter Studiengänge, die eine enge Verzahnung theoretischer Ausbildungsinhalte mit Erfahrungs- und Praxisanteilen sicherstellen und mit dem Bachelor abschließen. Reformen bei der Struktur des Studiums für Grund- und Hauptschulen dürfen dabei nicht als Ausdruck vermeintlich geringerer inhaltlicher Anforderungen an die fachliche und pädagogische Kompetenz von Grund- und Hauptschullehrern missverstanden werden. Der Wissenschaftsrat erkennt im Gegenteil die grundlegende Bedeutung einer leistungsfähigen Grundschule für die weiterführenden Schularten ausdrücklich an. Inhaltlich muss das Studium der spezifisch pädagogischen Fachlichkeit der Grundschul- und Hauptschularbeit jeweils Rechnung tragen, dieses auch durch einen engen Praxisbezug. Die fachwissenschaftlichen Ausbildungselemente sollten – in enger Verzahnung mit der Fachdidaktik – durch einen den Anforderungen des Schulfaches entsprechenden Zuschnitt gekennzeichnet sein. In übergreifenden Studiengängen für das Grund- und Hauptschullehramt muss die schulartenspezifische Schwerpunktbildung durch ein entsprechend modularisiertes Studienangebot ermöglicht werden. Die insbesondere in der Grundschullehrerausbildung bereits eingesetzten hochschuldidaktischen Formen zur Umsetzung des theoretischen Wissens in berufspraktisches Handlungswissen begrüßt der Wissenschaftsrat ausdrücklich.

Lehramtsübergreifende Studiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschule sowie für die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium (Sekundarstufe I) können nach Ansicht des Wissenschaftsrates aufgrund der höheren Anforderungen an die disziplinäre Fachlichkeit nicht in die integrierte Studienstruktur mit dem Bachelor-Abschluss eingepasst werden. Der Wissenschaftsrat spricht sich diesbezüglich für eine konse-

⁵⁰ Vgl. Terhart, Ewald, Reform der Lehrerbildung, in: Cloer et al. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land?, Weinheim 2000, S. 84.

kutive Studiengangsstruktur mit einem vorrangig fachwissenschaftlich ausgerichteten Bachelor-Abschluss und einem auf Erziehungswissenschaften sowie Fachdidaktik konzentrierten Master-Abschluss aus.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates muss die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen und Lehrämtern durch einen lehramtsübergreifenden Zuschnitt des Studiums oder aber durch das Angebot von Ergänzungsstudiengängen gewährleistet werden. Die Profilierung von Lehramtsstudiengängen auf einzelne Schularten darf ebenso wenig wie die strukturell unterschiedliche Anlage der Lehramtsstudiengänge eine Begrenzung der Entwicklungsmöglichkeiten und Mobilität von Lehrern bedeuten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb mit Nachdruck die Einrichtung von Ergänzungsstudiengängen auf dem Master-Niveau, um insbesondere Absolventen der Grund- und Hauptschulstudiengänge die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung für andere Lehrämter offen zu halten.

II.2.3 Berufspraktische Vorbereitung und Staatsexamen

An das Lehramtsstudium soll sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates weiterhin eine berufspraktische Ausbildung anschließen. Die Lernorte Hochschule und Schule besitzen wichtige und jeweils spezifische Funktionen für die Ausbildung von Lehrern. Hochschulen stellen die Orte für Studium und Lehre der Wissenschaften dar. Schulpraktische Ausbildungsphasen sollen deshalb im Kontext der Hochschulausbildung primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen. Die berufspraktische Ausbildung dient hingegen der Einübung der Praxis unter Anleitung und Beratung berufserfahrener Lehrer. Angesichts der Unverbundenheit der verschiedenen Ausbildungsphasen in der gegenwärtigen Lehrerbildung und sich daraus ergebender Doppelungen in den Ausbildungsinhalten plädiert der Wissenschaftsrat mit Nachdruck für eine Abstimmung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Er spricht sich damit dafür aus, das wissenschaftliche Lehramtsstudium und den berufspraktischen Vorbereitungsdienst durch Absprache inhaltlicher, methodischer und unterrichtspraktischer Schwerpunktsetzungen und personelle Verflechtungen als ei-

nen Lernzusammenhang zu betrachten. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplinen an Hochschulen können in ihrer Theoriebildung stärker auf die Anforderungen der Lehramtspraxis ausgerichtet werden; zugleich können die schulpraktischen Ausbildungsphasen im Rahmen des Hochschulstudiums in Kooperation mit den Studienseminaren gestaltet werden. Im Gegenzug kann die Ausbildungspraxis der staatlichen Lehrerbildung in Studienseminaren einer wissenschaftlichen Begleitung unterzogen werden. Die konsequente Modularisierung der Studiengänge und die Abstimmung von erster und zweiter Ausbildungsphase tragen dazu bei, Redundanzen in den Ausbildungsinhalten zu vermeiden. Der Wissenschaftsrat hält es vor diesem Hintergrund für möglich, die Dauer der berufspraktischen Ausbildungsphase im Vergleich zum gegenwärtigen Zeitrahmen von zwei Jahren deutlich zu verkürzen. Dies setzt allerdings voraus, dass das qualitative Niveau der berufspraktischen Ausbildungsbestandteile gesichert wird. Der Anteil schulpraktischer Erfahrungen in der Lehrerbildung darf dabei nicht verkürzt werden.

Im Zusammenhang mit der empfohlenen Umstellung des Lehramtsstudiums auf konsekutive Studiengänge stellt sich auch die Frage nach der Angemessenheit staatlicher Ausbildungsabschlüsse. Mit dem Ersten Staatsexamen verbindet sich zum einen die staatliche Reglementierung der Inhalte des Lehramtsstudiums, zum anderen eine Abschlussprüfung, die gleichzeitig die Funktion einer Eingangsprüfung für den staatlichen Vorbereitungsdienst hat, nicht aber zu einem akademischen, berufsqualifizierenden Grad führt. Der Wissenschaftsrat spricht sich für eine Stärkung der Verantwortung der Hochschulen in der Lehrerbildung mindestens insoweit aus, als er für das Lehramt an Realschulen und Gymnasien empfiehlt, das Studium der Fachwissenschaften mit einer Hochschulprüfung (Bachelor) abzuschließen. Ein Hochschulgrad (Master) sollte ebenfalls mit Abschluss des zum Lehramt qualifizierenden Vertiefungsstudiums in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken verliehen werden, um auf diesem Wege die Anerkennung der Qualifikation auch außerhalb des schulischen Berufsfeldes und auf dem europäischen Arbeitsmarkt nachhaltig zu fördern. Gleichmaßen sollte die Ausbildung zum Grund- und Hauptschullehrer mit dem Bachelor als Hochschulgrad abgeschlossen werden. Zwar liegt der Verzicht auf staatliche Abschlussprüfungen in der Konsequenz einer konsekutiv angelegten Studienstruktur, weil sie den Autonomieanspruch der Hochschulen ernst nimmt, Profilie-

rungsspielräume eröffnet, die Kompatibilität mit der europäischen Entwicklung sicherstellt und einen Beitrag zur Verkürzung der Ausbildungszeiten leistet, ohne dabei die unabdingbaren Qualitätsansprüche an die Professionalität der Lehrerbildung aufzugeben. Der Wissenschaftsrat betont jedoch ausdrücklich, dass die Einführung gestufter Studienabschlüsse weder zu einer Beliebigkeit der inhaltlichen und qualitativen Anforderungen an das Lehramtsstudium noch zu einer Entkoppelung von Prüfung und Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst führen darf. Um dem staatlichen Interesse an Qualitätssicherung und Verfahrenssicherheit im Zusammenhang mit der Zulassung zum Referendariat Rechnung zu tragen, hält der Wissenschaftsrat deshalb die Gleichzeitigkeit einer Hochschulprüfung mit einer staatlichen Eignungsfeststellung für den staatlichen Vorbereitungsdienst für denkbar.⁵¹ Da das Staatsexamen nicht nur den Regelabschluss für das Lehramtsstudium, sondern ebenfalls für das Studium der Rechtswissenschaft, Human-, Zahn- und Tiermedizin sowie für die Pharmazie und Lebensmittelchemie darstellt, behält sich der Wissenschaftsrat zur Frage der „Reform der staatlichen Abschlüsse“ eine eigenständige Empfehlung vor.

II.3 Institutionelle Verortung

Wichtige Rahmenbedingung einer akademischen Lehrerbildung ist ihre Kompatibilität mit der Rationalität hochschulinterner Organisations- und Entscheidungsstrukturen. Das Lehramtsstudium orientiert sich gegenwärtig primär an den Anforderungen und der wissenschaftlichen „Eigenlogik“ der Fächer und nicht an den Anforderungen eines übergreifenden berufsbezogenen Ausbildungszieles. Dieses Defizit ist in hohem Maße darauf zurückzuführen, dass die Universität der Lehrerausbildung keinen einheitlichen „institutionellen Ort“ zugesteht. Die Lehrerausbildung bedarf aber institutioneller Strukturen in der Hochschule, die die verschiedenen Studienelemente integrieren, den Abstimmungs- und Koordinierungsaufwand dabei nicht den Studierenden überlassen und für eine Ausrichtung auf das Berufsfeld Schule sorgen.

⁵¹ Der Modellversuch zur gestuften Lehrerbildung an der Universität Greifswald ermöglicht es beispielsweise, Hochschulprüfung und Staatsexamensprüfung effizient miteinander zu verknüpfen. Die Studierenden erwerben nach einem dreijährigen Studium, das vorrangig fachliche und methodische Kenntnisse in zwei Fächern vermittelt, den Bachelor-Grad. Im zweijährigen Master-Studium qualifizieren sie sich abschließend für den Lehrerberuf und erhalten sowohl den Grad eines Master of Education als auch den Abschluss des ersten Staatsexamens.

II.3.1 Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates müssen die an der Lehrerausbildung beteiligten Bereiche in einer leistungsfähigen Kooperationsstruktur verbunden werden. Ferner müssen Lehrerbildung, pädagogische Forschung und pädagogische Praxis stärker als bisher aufeinander bezogen sein. Angesichts der gegenwärtig bestehenden Defizite rät der Wissenschaftsrat zu strukturbildenden Maßnahmen, die die Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaftsbereichen und Akteuren institutionell stützen sowie die Entwicklung einer schul- und unterrichtsbezogenen Forschung befördern. Die in den vergangenen Jahren etablierten Querstrukturen in Form von Lehrerbildungszentren haben allenfalls Koordinierungs-, Entwicklungs- und Beratungsaufgaben in der Lehrerbildung wahrnehmen können. Sie haben keine Zuständigkeit für Lehre und Studium und keine beschließende Funktion, die den Fachbereichen oder Fakultäten vorbehalten ist. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher, für die Gestaltung und Durchführung der Lehrerausbildung eine eigene Zuständigkeit zu etablieren. Eine entsprechende Institution muss dabei die Verantwortung für die Weiterentwicklung und insbesondere die Koordination der ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen eines Lehramtsstudiums übernehmen. Dazu gehören auch die Ansiedlung entsprechender Forschungsprojekte und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Institution könnte ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Lehrerbildungszentrum sein. Insbesondere sollte jedoch geprüft werden, diese Zuständigkeit für die Lehrerausbildung in einen neu eingerichteten Fachbereich⁵² für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer zu verlegen, dessen Aufgaben im Bereich Bildung, Erziehung und Unterricht liegen. Die Studierenden des Lehramtsstudienganges sind diesem Fachbereich zugeordnet. Die berufenen Hochschullehrer der einschlägigen Disziplinen (einschließlich Soziologie und Psychologie) sind in Lehre und Forschung primär den Aufgabenfeldern des Fachbereichs und damit der Lehrerbildung verpflichtet, ohne

⁵² Die Bezeichnung Fachbereich oder Fakultät sollte in Analogie der jeweiligen Hochschulstruktur gewählt werden. Gemeint ist eine innerhalb der Leitungs- und Entscheidungsstrukturen den übrigen Disziplinen gleichrangige Organisationseinheit. Keinesfalls wird hier unter Fakultät die in einigen Bundesländern übliche fachbereichsübergreifende Kommission verstanden.

sich allerdings auf diese beschränken zu müssen. Vielmehr können sie zukunftsweisende Aufgaben beispielsweise in der Qualifikation für den außerschulischen Bereich telematischer bzw. virtueller Wissens- und Bildungsvermittlung wahrnehmen, der zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. Auch eine Integration der Kommunikationswissenschaften kann, vorbehaltlich einer inhaltlich auf den Fachbereich ausgerichteten curricularen Ausgestaltung, sinnvoll sein. Der spezifische Zuschnitt des Angebotes an Studiengängen ist an der Personalausstattung des Fachbereichs und der Nachfrage durch Studierende zu orientieren. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates ist das Ziel, Lehrer auszubilden, durch die Verortung der Lehrerausbildung an einem eigenständigen Fachbereich qualitativ besser zu erreichen als im herkömmlichen Kontext der einzelnen Fächer, die über mehrere Fachbereiche verstreut und nicht integrativ auf Lehrerbildung ausgerichtet sind. Auch für die Ausbildung eines Berufsethos der Lehrerschaft wäre ein solcher Fachbereich als einheitlicher institutioneller Ort der Lehrerbildung vorteilhaft.

Die institutionelle (Fach-zu-Fach-)Zuordnung der Fachdidaktiken zu den entsprechenden Fachwissenschaften hat nach Auffassung des Wissenschaftsrates das fachwissenschaftliche Vermittlungsproblem nicht lösen können. Das empfohlene Modell einer konsekutiven Studienstruktur zieht daraus die Konsequenz und hebt diese Zuordnung für die Ausbildung von Lehrern der Sekundarbereiche institutionell auf. Dennoch bedarf es nach Auffassung des Wissenschaftsrates der Kooperation und des Austausches zwischen den Fachwissenschaften und den an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen, insbesondere der Fachdidaktik. Um dies sicherzustellen, hält er es für erstrebenswert, den Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer räumlich eng an die Bezugsfachbereiche, an denen die Unterrichtsfächer studiert werden, anzubinden. Die Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sollte darüber hinaus durch Doppelmitgliedschaften von Vertretern der Fachdidaktik in dem entsprechenden Bezugsfachbereich einerseits und von Vertretern der Fachwissenschaft in dem Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer andererseits abgesichert werden.

II.3.2 Ansiedlung der Studiengänge an den verschiedenen Hochschulen

Bislang sind die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen alleinige Träger der Studiengänge, die die Ausbildung von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in fachlicher und spezifisch lehrerbildender Hinsicht ermöglichen. Neben den beschriebenen Defiziten sprechen mehr noch wissenschaftssystematische Gründe wie der ausgeprägte Anwendungsbezug der Ausbildung und der spezifische Praxisbezug einer auf das konkrete Berufsfeld „Schule“ bezogenen Forschung dafür, künftig auch die Fachhochschulen in die Lehrerbildung einzubeziehen.

Schon heute verfügen die Fachhochschulen nicht nur über Erfahrungen in lehramtsbezogenen Ausbildungsgängen für beispielsweise die Berufsschule oder für Sozialpädagogik, sondern haben bereits an einzelnen Standorten ein breites und auf unterschiedliche Berufsfelder bezogenes Angebotsspektrum an pädagogischen Fächern etabliert, das für den Aufbau eigener Kompetenz im Bereich der Lehrerbildung nutzbar gemacht werden kann.

Zwar muss ein Reformkonzept für die Lehrerbildung vorrangig aus den unterschiedlichen und vielfältigen Anforderungen her entwickelt werden, die an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden und darf in diesem Sinne nicht als Hebel zur Lösung allgemein im Hochschulsystem und insbesondere bei den Universitäten liegender Probleme instrumentalisiert werden. Gleichwohl lassen sich jedoch nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Lehrerbildung strukturelle Reformen zur Verbesserung der Ausbildung mit dem wissenschaftspolitisch erwünschten Ausbau der Fachhochschulen und ihres Fächerspektrums verbinden. Sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen sollen sich dabei auf ihren jeweils spezifischen Bildungsauftrag konzentrieren. Dieser stellt für die Fachhochschulen im Kern praxisorientierte Studienangebote dar, die auf eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung für berufliche Tätigkeitsfelder ausgerichtet sind.

Der Wissenschaftsrat hat sich seit Beginn der 90er Jahre wiederholt dafür ausgesprochen, den Fachhochschulbereich massiv auszubauen und dabei das von staatlicher Seite begrenzte Fächerspektrum deutlich zu erweitern, um auf diesem Wege die Blockade im langfristigen Prozess der Differenzierung des Hochschulsystems aufzulösen. Bezüglich der Studiengänge für das Lehramt in der Primarstufe oder der Berufsschule hat er sich bereits 1993 für eine Verlagerung an Fachhochschulen ausgesprochen.⁵³ Die seit 1993 geführte Debatte über eine solche Verlagerung konzentrierte sich im wesentlichen auf die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und ist durchzogen vom Bemühen um standespolitische Statussicherung. Meist ist das Postulat der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung – ungeachtet des Plädoyers für einen ausgeprägteren Praxisbezug des Studiums – verknüpft mit der Aussage, dass nur die Universität der richtige Ort sein könne. Eine solche Argumentation greift zu kurz, weil dadurch unterstellt wird, eine Fachhochschulausbildung sei nicht wissenschaftlich und klammere Forschung systematisch aus. Kern des Bildungsauftrages der Fachhochschulen ist eine wissenschaftsbasierte und an den Problemen der Berufspraxis orientierte Ausbildung, zusätzlich zählt anwendungsorientierte Forschung mittlerweile in allen Ländern zu den Aufgaben der Fachhochschulen. Forschung an Fachhochschulen verknüpft sich dabei mit dem Auftrag der ständigen Weiterentwicklung und Aktualisierung der Lehre.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates erlauben es deshalb Aufgaben- und Leistungsspektrum der Fachhochschulen, diese künftig in geeigneter Weise an der Lehrerbildung in den Fächern zu beteiligen, deren wissenschaftlicher Gegenstand durch Praxisnähe und einen die Besonderheiten des Lehramtes definierenden Anwendungsbezug gekennzeichnet ist. Dies könnte zunächst im Rahmen kooperativer Modellversuche geschehen, wie sie schon heute beispielsweise in der Ausbildung von Berufsschullehrern erprobt werden. Längerfristig könnte diese Entwicklung zu der vom Wissenschaftsrat geforderten Entlastung der Universitäten durch verstärkte Partizipation der Fachhochschulen am gesamten Aufkommen der Studenten und Absolventen beitragen.⁵⁴ Dies setzt eine entsprechende Ressourcenausstattung und

⁵³ Vgl. Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, S. 7-46, hier S. 32.

⁵⁴ Siehe hierzu Wissenschaftsrat: Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln 2000, S. 18.

die Ausprägung komplementärer Forschungsschwerpunkte voraus, verlangt also auch von den Fachhochschulen ein klares Bekenntnis, im Bereich der lehrerbildenden Fächer einen Schwerpunkt ihres Lehr- und Forschungsangebots setzen zu wollen.

Der Wissenschaftsrat sieht hierdurch auch die Chance, das wissenschaftspolitische Ziel einer sinnvollen Erweiterung des Fächerspektrums der Fachhochschulen langfristig mit der Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung zu verbinden. Dies gilt insbesondere für Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, deren spezifisch berufsfeldbezogene Fachlichkeit der Ausbildung zusammen mit dem Erfordernis einer frühzeitigen Professionalisierung dafür spricht, auch die Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter grundständig integrierter Bachelor-Studiengänge aufzunehmen. Die dienstrechtliche Zuordnung der Absolventen darf dabei nach Auffassung des Wissenschaftsrates nicht von der institutionellen Zuordnung des Studienganges abhängig gemacht werden. Der Wissenschaftsrat spricht sich in diesem Zusammenhang erneut und mit Nachdruck dafür aus, die besoldungsrechtliche Einstufung von gleichwertigen Abschlüssen so zu lösen, dass eine Ungleichbehandlung vermieden wird. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die wissenschaftspolitisch gewünschte Einbeziehung der Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter von Lehramtsstudiengängen maßgeblich von einer zufriedenstellenden Lösung dieses Problems abhängen.

Der Wissenschaftsrat sieht institutionellen Wettbewerb und die standortbezogene Bündelung von Kompetenzen von Universitäten und Fachhochschulen als wesentliche Instrumente, um die Qualität der Lehrerausbildung nachhaltig zu steigern. Vor diesem Hintergrund fordert er die Fachhochschulen auf, entsprechende Ausbildungsangebote möglichst bald zu entwickeln und lehrerbildende Studiengänge in einem ersten Schritt in Kooperation mit den Universitäten zu gestalten. Das erforderliche Leistungsprofil mit dem entsprechenden fachlichen Spektrum sowie die Verbindung von Lehre und angewandter Schulforschung müssen an den Fachhochschulen im Anschluss an bereits bestehende fachliche Kerne im erziehungswissenschaftlichen Bereich erst etabliert werden. Angesichts der Entwicklung der Fachhochschulen in den letzten zwei Dekaden ist der Wissenschaftsrat überzeugt, dass die Fach-

hochschulen über das Potenzial verfügen, entsprechende Ausbildungsangebote aufzubauen. Wie der Wissenschaftsrat bereits in den „Thesen zur Entwicklung des künftigen Wissenschaftssystems in Deutschland“ betont hat, kann es sich dabei nur um einen allmählichen Entwicklungsprozess handeln, der auch mit entsprechenden Ressourcenverlagerungen im Hochschulsystem verbunden sein muss.

II.3.3 Nutzung der Ressourcen

Es wird künftig nicht erforderlich sein, dass alle Studiengangsstufen von einem Ausbildungsträger vorgehalten werden. Die institutionelle Trägerschaft sollte vielmehr an einem möglichst effizienten Ressourceneinsatz und dem in den verschiedenen Phasen unterschiedlich hohen Erfordernis von Synergiepotentialen orientiert sein. Derzeit gibt es in Deutschland etwa 2.900 Lehramtsstudiengänge an einer Vielzahl von Hochschulen, die sich in ihrer Struktur, ihrer Größe und institutionellen Form stark voneinander unterscheiden. Neben den Universitäten und Gesamthochschulen mit unterschiedlich breitem Fächerspektrum halten in Baden-Württemberg Pädagogische Hochschulen entsprechende Angebote vor. Zudem gibt es bildungswissenschaftliche Hochschulen/Universitäten, für die die Lehrerbildung zentrale Aufgabe ist. Besonders in den Einrichtungen, an denen die Lehrerbildung nicht die wesentliche Aufgabe ist, muss die innere Struktur prioritär den Erfordernissen der Fachwissenschaften Rechnung tragen. Hier stellen sich strukturelle Organisationsprobleme zum einen für die Lehrerbildung, für die ein zentraler Ort fehlt. Zum anderen werden Strukturreformen fachwissenschaftlicher Organisation, die sich zunehmend nicht mehr an den klassischen disziplinären Grenzen orientieren, behindert, da den Anforderungen der Lehrerbildung Rechnung getragen werden muss.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, das Angebot konsekutiver Lehramtsstudiengänge entsprechend der jeweiligen Standortspezifika im Einzelfall zu prüfen. Die Modularisierung der Studiengänge sowie die Einführung eines konsekutiven Studiengangmodells werden die Flexibilität in der Wahl der Ausbildungsorte erhöhen. Darüber hinaus befürwortet er grundsätzlich die Konzentration von Ressourcen im Rahmen eines Leistungsverbundes. Die Module des fachwissenschaftlichen Bache-

lorstudiums können an einer Vielzahl von Hochschulen angeboten werden. Allerdings sollte die Ausbildungsinstitution ein ausreichend breites disziplinäres Spektrum vorhalten, um genügend fachliche Kombinationsmöglichkeiten zu gewährleisten. Für das Angebot des weiterführenden, lehrerbildenden Master-Studiums stellen sich andersartige fachliche Anforderungen. Hierzu bedarf es breiter Kompetenz der im engeren Sinne lehrerbildenden Fächer. Besonders die Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken sollten in der notwendigen Breite vertreten sein und sich in einem Umfeld angrenzender Disziplinen, wie bspw. der Psychologie oder Soziologie, befinden. Die Konzentration mehrerer Hochschulen an einem Ort sollte deshalb genutzt werden, um komplexe Verbundstrukturen im Sinne einer Aufgabenteilung zu etablieren. In den Fällen, wo ein solches Umfeld innerhalb, bzw. in unmittelbarer Nähe der Hochschule fehlt und keine ausreichende „kritische Masse“ zur Gründung eines Fachbereichs für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer vorhanden ist, sollte auf das Angebot von lehrerbildenden MA-Studiengängen verzichtet werden. Freiwerdende Ressourcen sollten dann an eine Hochschule verlagert werden, die die Lehrerbildung zu einem profilbildenden Schwerpunkt ausbaut.

B.III. Weiterbildung und Karriereperspektiven

Die Attraktivität des Lehrerberufs leidet unter einem Mangel an beruflichen Entwicklungs- und Karriereperspektiven. Die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schularten ist zu schwach entwickelt, die mit beruflichem Aufstieg verbundenen Karriereoptionen außerhalb des Lehrerberufs zu spärlich, um als Anreiz im Rahmen einer gezielten Strategie zur Personalentwicklung und zum Aufbau von Karrieremustern dienen zu können. Der Wissenschaftsrat hält es für dringend erforderlich, auf diesem Feld einer perspektivischen Karriereplanung im Bereich des Lehramts an öffentlichen Schulen gezielte Strategien zur Personalentwicklung zu erarbeiten und zu erproben.

III.1. Zur Berufseingangsphase

Die Ausbildung künftiger Lehrkräfte ist nicht mit dem Studium abgeschlossen. Vielmehr entwickelt sich die volle berufliche Handlungssicherheit im Lehrerberuf – wie in allen anderen Berufen auch – erst nach einer bestimmten Zeit praktischer Erfahrung. In diesem Sinne soll die Berufseingangsphase jungen Lehrkräften sowohl den Zuzugewinn an praktischer Erfahrung und den schrittweisen Erwerb von Handlungssicherheit als auch die Verbreiterung und Vertiefung theoretischen Wissens ermöglichen. Der Erfolg dieser berufsbiographisch wichtigen Phase hängt nach Auffassung des Wissenschaftsrates allerdings von Randbedingungen ab, die es lernförderlich auszugestalten gilt. Vorrangig muss der Personaleinsatz in dieser Phase des Berufs unter dem Aspekt einer Förderung der Kompetenzentwicklung junger Lehrkräfte und nicht – wie es gegenwärtig noch oft geschieht – unter dem Aspekt der Bewältigung schulorganisatorischer Notsituationen erfolgen. Darüber hinaus kommt es entscheidend darauf an, die Zusammenarbeit in den Kollegien durch den Aufbau kooperationsförderlicher Strukturen zu unterstützen. Dazu gehört auf der Ebene des einzelnen Lehrers die kritisch-kooperative Begleitung von Berufsanfängern durch erfahrene Lehrkräfte.

III.2. Schulentwicklung und Lehrerfortbildung

Der Wissenschaftsrat sieht in einem Innovations- und Qualifizierungsmanagement eine der zentralen Aufgaben von Führungskräften in der Schule. Ihre Lösung erfordert den Rückgriff auf vielfältige externe Fortbildungsangebote, um der Schule wie der einzelnen Lehrkraft zu ermöglichen, sich stets neu auf die Höhe des sich entwickelnden professionellen Wissens und Könnens zu bringen. Schulentwicklung und Lehrerfortbildung müssen deshalb Bestandteil eines Reformkonzepts zur Lehrerbildung sein. Dementsprechend fordert der Wissenschaftsrat die Hochschulen auf, sich dieser Probleme anzunehmen und dazu beizutragen, dass der Transfer in die professionelle Praxis gelingt, zumal es bislang kaum gesichertes Wissen über den Verlauf und die Erfolgsbedingungen solcher Transferprozesse gibt. Insofern spielen die Hochschulen nicht nur eine wichtige Rolle in der pädagogischen Forschung und der

Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch in der Schulentwicklung und Fortbildung der Lehrkräfte und Bildungsverwaltungen. Sie sollten die damit verbundenen Aufgaben in einem strategischen Sinne angehen und beispielsweise in der Verbindung schulischer Modellversuche mit entsprechender Forschung zu den Erfolgsbedingungen von Transferprozessen ausgestalten.

III.3. Zur Gestaltung von Berufskarrieren

Die Forderung nach einer Reform der Lehrerausbildung reagiert auf Mängel der schulischen Praxis, deren Ursache nicht allein in den ersten Abschnitten der Ausbildung, sondern auch in den sich anschließenden Berufsverläufen und den sie bestimmenden Einstellungen zu suchen ist. Wer ein Lehramtsstudium ergreift, tut dies in der Regel, weil er Kinder und Jugendliche unterrichten möchte. Er denkt – wie Untersuchungen gezeigt haben – kaum an einen beruflichen Aufstieg in dem damit angesprochenen Berufsfeld. Auch ist die Bereitschaft zum Wechsel von Tätigkeiten und Einsatzorten innerhalb des Berufsfeldes (zumindest im Rahmen der kollektiven Selbstwahrnehmung) eher gering ausgeprägt. Das innovations- und leistungsfördernde Motivations- und Anregungspotential, welches in dem gelegentlichen Wechsel der beruflichen Umgebung und der Chance eines beruflichen Aufstiegs liegt, wird im Schulwesen zu wenig genutzt. Vor diesem Hintergrund hält es der Wissenschaftsrat für erforderlich, die Berufslaufbahnen von Lehrerinnen und Lehrern neu zu gestalten und Anreize für einen beruflichen Aufstieg wie für einen Wechsel der Tätigkeit zu schaffen, zumal es schon jetzt eine hinreichende Differenzierung von Tätigkeiten gibt, die berufliche Veränderungen und besoldungsmäßige Abstufungen erlauben (Leitungsaufgaben und Projektarbeit in verschiedenen Kontexten, Tätigkeiten in der Aus- und Fortbildung, klassenübergreifende bzw. außerunterrichtliche Funktionen in Schulen usw.) und die bewusst genutzt werden sollten.

Vor allem für die Vorbereitung auf die Übernahme von Leitungsverantwortung in Schulen, in den ihnen zuzuordnenden Ausbildungs- und Unterstützungseinrichtungen und in der Bildungsverwaltung müssen nach Auffassung des Wissenschaftsrates tragfähige Konzepte entwickelt werden. "Leitung" ist eine Schlüsselfunktion für die

weitere Entwicklung des Schulwesens. Schulleitung beschränkt sich nicht auf bestimmte Organisationsaufgaben und eine Sprecherrolle für die Schule. Sie entwickelt sich vielmehr in Richtung einer umfassenden Führungs- und Ergebnisverantwortung. Schulleitungen sind dafür verantwortlich, dass sich vernünftige Schulprogramme und geeignete Evaluationsverfahren entwickeln, Schulleitungen müssen angemessene Arbeitsergebnisse ihrer Kolleginnen und Kollegen sicherstellen, sie müssen ein Urteil über diese gewinnen und für geeignete Rückmeldungen sorgen, Fortbildung und Nachqualifizierung initiieren, wo dies nötig ist usw. Personalentwicklung ist dabei ein Kernbereich der Leitungsfunktion.

Die Übernahme von Leitungsverantwortung muss systematisch vorbereitet werden. Dies ist derzeit kaum der Fall. Es dominieren ad-hoc-Lösungen. Dabei dürfte es nicht sinnvoll sein, Qualifizierung für Leitungsfunktionen als einen eigenen Zusatzstudiengang zu organisieren, wie dies gelegentlich gefordert wird. Der Wissenschaftsrat empfiehlt stattdessen die Orientierung an den auch andernorts üblichen Formen der Qualifizierung künftiger Leitungskräfte. Wichtig ist die rechtzeitige Klärung des Interesses und des Potentials junger Lehrerinnen und Lehrer für Leitungsaufgaben und ein Personaleinsatz, der neben der Unterrichtstätigkeit eine schrittweise Kompetenzerweiterung durch die Übertragung von methodisch zunehmend anspruchsvollen Sonderaufträgen mit Führungsverantwortung (etwa in der Leitung von Projektgruppen) vorsieht. Verbunden werden sollte dies mit theoretischen Schulungen in Fragen der Organisations- und Managementtechniken oder in Fragen der Personalwirtschaft, die sich auf unterschiedliche Weise organisieren lassen. Es geht nicht allein um eine theoretische Schulung, sondern um praktisches und zugleich reflektiertes Handeln.

Vorbehaltlich entsprechender Eignung ist auch an die zeitweilige Abordnung von Lehrkräften in verwandte Felder der Verwaltung oder der Pädagogik (Bildungsverwaltung, überregionale Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen, Erwachsenenbildung, betriebliches Bildungswesen im privatwirtschaftlichen Bereich) zu denken. Um Schulpraxis und Wissenschaft in ein produktiveres Verhältnis zueinander zu bringen, empfiehlt der Wissenschaftsrat im Rahmen der Personalentwicklung eine zeitweilige Tätigkeit überdurchschnittlicher Lehrkräfte und Multiplikatoren in wissen-

schaftlichen Institutionen vorzusehen. Hierfür kommt neben Lehraufträgen vor allem die Mitarbeit in wissenschaftlichen Projekten (z.B. Evaluationsprojekten, Projekten der Unterrichtsforschung und der Didaktiken) in Betracht. Dadurch ließe sich die Rezeption von Forschungsergebnissen durch die Praxis ebenso wie die Einbindung der Praxis in Forschung und Lehre fördern. Auch Aufgaben in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften eignen sich nicht zuletzt als "Zwischenstation" für die Vorbereitung auf Führungsfunktionen in Schulen und Bildungsverwaltung.

Für die Vorbereitung auf Funktionen in der Ausbildung (insbesondere Studienseminar) und in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern oder auch in der Organisationsberatung von Schulen gelten analoge Überlegungen. Von Bedeutung ist insbesondere eine Qualifizierung in Methoden der Erwachsenenbildung sowie die Sicherung von Verbindungen zu den Hochschulen z.B. durch die Übernahme von Lehraufträgen oder die Mitarbeit an Projekten empirischer Bildungsforschung. Wichtig ist dabei, die Organisations- und Stellenstrukturen im Bereich der Aus- und Fortbildung so zu gestalten, dass diese nicht zwangsläufig zur Endstufe der Berufskarriere von Lehrkräften werden. Gerade in diesem Bereich ist ein regelmäßiger Wechsel wünschenswert. Deshalb müssen sowohl die Personalauswahl für und die Vorbereitung auf derartige Funktionen als auch die sich anschließende Tätigkeit bewusst geplant werden.

Der Wissenschaftsrat sieht in der Verbesserung der Fort- und Weiterbildung von Lehrern eine der wichtigsten Herausforderungen für eine künftige Struktur der Lehrerbildung. Die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ist nicht nur in Fragen der Qualität des Unterrichts, der Leitung einer Schule sowie der Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer modernen und „guten“ Schule. In einer sich schnell wandelnden Gesellschaft und Arbeitswelt wird regelmäßige Fort- und Weiterbildung zur Aktualisierung des Wissens und der Fähigkeiten von Lehrern zunehmend unverzichtbar. Angesichts der zum Teil sehr geringen Beteiligung von Lehrkräften an der Fortbildung hält es der Wissenschaftsrat für erforderlich, die Teilnahme an berufsbegleitenden Fortbildungsveranstaltungen als karriererelevantes Kriterium festzuschreiben. Engagement und Leistung müssen sich auch bei Lehrern lohnen und in einem positiven Sinn Karriererelevanz besitzen. Entsprechendes muss

umgekehrt auch im Fall der Fortbildungsverweigerung gelten, die mit negativen Konsequenzen für die Berufskarriere verbunden sein sollte. Dies setzt nach Auffassung des Wissenschaftsrates jedoch mehr Transparenz und gesicherte Qualitätsstandards im Weiterbildungsmarkt voraus, um beispielsweise in Fort- und Weiterbildung erworbene Kenntnisse und Kompetenzen angemessen zertifizieren und anerkennen zu können. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen nachdrücklich, sich der Weiterbildung von Lehrern zu öffnen. Umgekehrt sollte auch den Lehrern die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen durch die Einführung von Sabbatical-Phasen erleichtert werden.

B.IV. Forschung in der Lehrerbildung

Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug. Vielfach erkennen jedoch Studierende nicht die Relevanz ihrer jeweiligen Studien für die Berufspraxis. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, den Forschungsbezug in der Ausbildung nicht nur zu stärken, sondern auch sichtbar darzustellen. Zu diesem Zweck müssen die jeweiligen Fächer Verknüpfungen ermöglichen, Aus- und Weiterbildung an einer Verbesserung des Wissenstransfers arbeiten und das Berufsfeld stärker für die Wissensdynamik der Forschung sensibilisiert werden. Dies wird nach Auffassung des Wissenschaftsrates auch dazu beitragen, das innovative Potential der Absolventen gegenüber der Routine des Berufsfeldes stärker als bislang zu nutzen. Der Wissenschaftsrat weist jedoch darauf hin, dass für steuerungsrelevante Forschungsleistungen bestimmte Voraussetzungen entweder überhaupt erst geschaffen oder aber verbessert werden müssen. Dies gilt insbesondere für die Bildungsforschung.

IV.1. Bildungsforschung

Der Wissenschaftsrat empfiehlt mit Nachdruck den Ausbau einer international konkurrenzfähigen empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Es gibt auf diesem Feld bereits ermutigende Beispiele, die jedoch breiter verankert werden müssen, wenn entsprechende Forschungen für Zwecke der Systemsteuerung nutzbar gemacht werden sollen. Um dieses Ziel zu erreichen, empfiehlt der Wissenschaftsrat den Aufbau interdisziplinärer Forschungsverbände, die über ausreichend Ressourcen für leistungsfähige Forschung verfügen. Er regt darüber hinaus an, die Finanzierung von Forschungsprofessuren zu prüfen und die Beteiligung an internationalen Forschungsprojekten durch entsprechende Anreize zu intensivieren. Von besonderer Bedeutung ist schließlich eine wirksame Strategie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In diesem Zusammenhang sollten sich die Erziehungswissenschaften stärker auf den Bereich empirischer Forschung ausrichten. Zur Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen bietet das Fach nach Auffassung des Wissenschaftsrates ausreichend Umdispositionsspielräume.

Institutionell muss die Bildungsforschung innerhalb der Hochschule einen eigenen, mit der Lehrerbildung verbundenen Ort erhalten. Der vom Wissenschaftsrat empfohlene Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer wäre der geeignete Ort, um Lehrerbildung und forschungsgestützte Entwicklung von Bildungssystemen gemeinsam zu betreiben. Für eine solche Lösung spricht die damit verbundene Chance, den vergleichsweise isolierten Status der Bildungsforschung unter Einbeziehung internationaler Forschungsk Kooperationen an den Hochschulen zu überwinden und der Lehrerbildung auf diesem Weg ein nicht nur durch ihren Berufsfeldbezug, sondern auch durch Forschung definiertes Profil zu verschaffen, das auch im Fall einer notwendigen Konzentration von Standorten ein Entscheidungskriterium sein könnte.

Für unverzichtbar hält der Wissenschaftsrat die Verbesserung der Rezeption von Bildungsforschung. Er appelliert deshalb an die politischen Entscheidungsträger, die Schulverwaltungen und die in der Bildungspraxis Verantwortlichen, ihre bislang ab-

wartende bis reservierte Haltung gegenüber den Ergebnissen der Bildungsforschung aufzugeben. Gleichzeitig fordert er die Träger der Forschung auf, ihre häufig unzureichenden Anstrengungen zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Bildungspraxis erkennbar zu intensivieren. Gemeinsames Ziel muss es sein, traditionelle Vorbehalte abzubauen, um die Nutzung von Forschungsergebnissen in einer qualitativ veränderten Weise für Zwecke der Systemsteuerung fruchtbar werden zu lassen. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates kommt dabei einer über längerfristige Zeiträume angelegten Datenerhebung maßgebliche Bedeutung zu. Nur mit Hilfe eines regelmäßigen Bildungsmonitoring werden sich Kontinuitäten und Schwankungen und damit Problemlagen und Steuerungsbedarfe rechtzeitig erkennen lassen. Dass ein solcher Bedarf besteht, machen die zyklischen Nachfrageschwankungen des Arbeitsmarktes für Lehrer exemplarisch deutlich. Davon unabhängig erkennt der Wissenschaftsrat ganz allgemein einen Bedeutungszuwachs outputorientierter Steuerung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Bildungssysteme. Von zentraler Bedeutung ist deshalb der Aufbau und Einsatz evaluativer Forschungsansätze, die geeignet sind, Systemdaten zu generieren und für Steuerungszwecke zur Verfügung zu stellen. Konkret geht es unter anderem um international vergleichende Leistungsmessung, nationale Leistungsvergleiche, die Evaluation einzelner Systembestandteile sowie die Datenerhebung zur Schulentwicklung und die Organisation des Datentransfers.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, für diese Zwecke Forschungsstellen oder Kompetenzzentren aufzubauen. Insbesondere die Schulpädagogik muss zu einer empirisch forschenden, international leistungsfähigen Disziplin entwickelt werden, wenn sie imstande sein soll, durch forschungsgestützte Daten eine längerfristige Systembeobachtung zu ermöglichen. Zudem wird Bedarf an einer oder mehreren Einrichtungen zur empirischen Bildungsforschung und Unterstützung von breit angelegten Langzeitstudien konstatiert.⁵⁵

⁵⁵ In diesem Zusammenhang verweist der Wissenschaftsrat auf seine Empfehlungen zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Vgl. Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, einschließlich Serviceeinrichtung, in Frankfurt am Main und Berlin, in: Stellungnahmen zu Instituten der Blauen Liste, Band II, Köln 1998, S. 91-133.

IV.2. Fachdidaktik

Wissensgesellschaften sind auf belastbare Forschungsergebnisse zur Wissensverwendung und -vermittlung angewiesen. Der Wissenschaftsrat spricht der Fachdidaktik unabhängig von ihrer Bezeichnung in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Er empfiehlt, den ausschließlichen Bezug der Fachdidaktik auf Schulfächer aufzugeben und den Forschungsansatz in Richtung auf allgemeinere Problemstellungen der Wissensverwendung und -vermittlung weiterzuentwickeln. Des Weiteren hält er eine signifikante Verbesserung des fachdidaktischen Forschungsaufkommens für dringend geboten. Dies wird allerdings nur möglich sein, wenn den vielfach unterkritisch ausgestatteten Fachdidaktiken die übliche und für entsprechende Forschungsanstrengungen unverzichtbare Ausstattung zur Verfügung gestellt und vor dem Zugriff durch die Fachdisziplinen gesichert wird.

Der Ausbau fachdidaktischer Forschung wird derzeit durch erhebliche Rekrutierungsprobleme behindert. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, die Vielfalt der Qualifikationsanforderungen im Rahmen der gegenwärtigen Rekrutierungspraxis mit dem Ziel zu überdenken, den Zugang für Nachwuchswissenschaftler verschiedener Disziplinen zu öffnen und attraktiver zu gestalten. Eine gezielte Nachwuchsförderung scheint in diesem Bereich dringend geboten. Von entscheidender Bedeutung ist ferner, einen ausreichenden Bezug der fachdidaktischen Forschung und Lehre zur Schulwirklichkeit zu gewährleisten. Zu diesem Zweck sollten die Schulen für die fachdidaktische Forschung geöffnet und umgekehrt die Fachdidaktik an der Unterrichtspraxis auf dem Wege regelmäßiger Hospitation und im Austausch mit erfahrenen Lehrern partizipieren.

IV.3. Lehrerbildungsforschung

Lehrerbildung ist bislang in Deutschland kein Gegenstand empirischer Forschung. Die Diskussion ist im Gegenteil noch immer vergleichsweise datenarm und übermäßig stark politisiert. Das ist im Blick auf die Größe und die Bedeutung, die der Lehrerbildung für die Hochschule wie für die Gesellschaft insgesamt zukommt, erstaunlich und im internationalen Vergleich singulär. Dabei ist die Relevanz einer empirisch

orientierten Lehrerbildungsforschung durch große Studien im Ausland, wie etwa John Goodlads „Teachers of Our Nations's Schools“ (1991) seit langem belegt. Gegenstände entsprechender Forschung sind neben der Beschreibung der Organisationsentwicklung die Erhebung von Daten zur Verwendbarkeit des Ausbildungswissens, die Klärung interner Spannungen und Probleme sowie die Unterstützung perspektivischer Entscheidungen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, auch auf dem Gebiet der Lehrerbildung die Forschungsanstrengungen zu intensivieren, um empirisch abgesicherte Auskünfte über die Leistungsfähigkeit des Ausbildungssystems zu erhalten und auch auf diesem Feld den Anschluss an internationale Wissensstandards zu erreichen.

IV.4. Instrumente der Forschungsförderung

Der Wissenschaftsrat erwartet, dass die künftige Entwicklung der Bildungsforschung stark bestimmt sein wird durch die Globalisierung und Medialisierung der Bildung, den Bildungswettbewerb und die damit zusammenhängende Entwicklung der Arbeitsmärkte. In Folge dessen wird sich das Verhältnis von Allgemeinbildung zur Berufsbildung verändern und eine fortlaufende Weiterentwicklung und Relevanzüberprüfung der Wissensangebote an Schulen erforderlich machen. Langfristige Entwicklungen werden im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Ausbildung ebenfalls Systemrelevanz erlangen. Diese Themen deuten den Komplexitätsgrad an, mit dem die Bildungsforschung künftig konfrontiert sein wird. Dieser Komplexität muss auch in der Wahl der Forschungsförderungsinstrumente Rechnung getragen werden, wenn künftig neben erziehungswissenschaftlichen Disziplinen Fächer oder Teildisziplinen wie Bildungsökonomie, Wissenssoziologie und -psychologie, Personalentwicklung oder Arbeitsmarkt- und Verwendungsforschung einbezogen werden sollen. So verfügt beispielsweise die Deutsche Forschungsgemeinschaft über eine Reihe von Förderangeboten, die in ihrer Struktur und Zielsetzung auf disziplinübergreifende, kooperative Verbundforschung unter Einbezug auch außerhochschulischer Partner ausgerichtet sind. Da alle diese Förderinstrumente von Forschergruppen über Schwerpunktprogramme bis hin zu Sonderforschungsbereichen darüber hinaus über eine mittel- bis langfristige Förderperspektive verfügen, erscheinen sie aus Sicht des

Wissenschaftsrates in besonderer Weise geeignet, um den Anschluss an die internationale Bildungsforschung zu ermöglichen.

Neben solchen umfassenden Fragestellungen, wie sie oben beispielhaft erwähnt sind, muss in Zukunft auch gezielte Forschung zur Entwicklung von Systemteilen bis hin zu einzelnen Schulen auf dem Weg der Auftragsforschung möglich sein. Diese Variante der Forschung, bei der einzelne Institute oder Kompetenzzentren Forschungsaufträge übernehmen, die auf gesonderte Anfrage zurückgehen und spezifische Problemlagen der Auftraggeber betreffen, wird nach Auffassung des Wissenschaftsrates an Bedeutung gewinnen, sobald Schulen oder Bildungszentren über autonom zu verwaltende Budgets verfügen und forschungsgenerierte Daten für ihre Entwicklungsplanung benötigen. Wenn es gelingt, entsprechende Erhebungen mit Entwicklungsszenarien, die zum Forschungsauftrag gehören, zu verbinden, erwartet der Wissenschaftsrat dadurch nicht zuletzt eine verbesserte Akzeptanz der Bildungsforschung im Berufsfeld.

C. Zusammenfassung

Das Schulwesen muss sich in Zukunft auf stark veränderte Bedingungen seines Umfeldes einstellen. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung beziehen sich nicht mehr nur auf die einmalige Ausrüstung mit Wissen, die von allgemeinbildenden Schulen sichergestellt und mit der Schulzeit abgeschlossen wird. Vielmehr muss durch Allgemeinbildung vor allem Lernfähigkeit im Sinne einer ständigen Aneignung von Wissen, dem intelligenten Umgang mit ihm und fortlaufender Problemlösung in wechselnden Kontexten begründet werden. Das Lehramtsstudium ist einerseits einseitig auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet; andererseits wird die gegenwärtige Lehrerbildung nach Auffassung des Wissenschaftsrates den Anforderungen des Lehrerberufes nicht in der erforderlichen Weise gerecht. Es ist in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Kompetenz weitgehend unstrukturiert und zu unflexibel, um eine in quantitativer wie qualitativer Hinsicht effektive Abstimmung zwischen dem Lehrerarbeitsmarkt und dem Ausbildungssystem zu ermöglichen. Ferner fehlt eine angemessene Berücksichtigung der Fort- und Weiterbildungsbelange für bereits tätige Lehrer.

Die Hochschulen sind mitverantwortlich für die Ausbildung von Lehrern und die Qualität der Schulausbildung in Deutschland. Internationale Leistungsvergleiche, die den deutschen Schülern in Grundlagenfächern mittelmäßige Leistungen bescheinigen, bieten ebenso wie problematische Rekrutierungszyklen auf dem Lehrerarbeitsmarkt und Umstrukturierungen im deutschen Hochschulwesen Anlass, sich mit der Struktur der Lehrerbildung und dem Erfordernis ihrer Reform eingehend zu befassen.

„Systemimmanente“ Reformanstrengungen einer Studienreform haben diese Schwächen bislang nicht beheben können. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates dürfen sich deshalb die erforderlichen Veränderungen nicht lediglich auf Einzelaspekte im Rahmen des bestehenden Systems beschränken. Sie müssen ferner den europäischen Entwicklungsprozess berücksichtigen, der mittelfristig einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum mit einem gestuften Studien- und Abschlussystem als strukturelle Basis vorsieht.

Mit dem Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung spricht sich der Wissenschaftsrat deshalb für eine Ausbildungsreform aus, die eine Veränderung der Studiengangsstruktur und institutionellen Verortung ebenso wie eine bessere Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen ermöglicht. In mittelfristiger Perspektive befürwortet er eine Pluralität von Modellen der Lehrerausbildung und plädiert dafür, den Ländern die Option einzuräumen, konsekutive Formen der Lehramtsstudiengänge zu erproben. Dabei ist eine unterschiedliche Ausrichtung der BA-Studiengänge im Hinblick auf die Gewichtung der lehrerbildenden Anteile denkbar, solange die Durchlässigkeit gewährleistet ist. Die Eignung der verschiedenen Studiengangmodelle für die Lehrerbildung soll nach einem angemessenen Zeitraum auf der Basis einer vergleichenden Evaluation bewertet werden.

Zukünftig sollten das Studium für das Lehramt an Realschulen und an Gymnasien und das Studium für übergreifende Lehrämter der Grund-, Haupt und Realschule sowie der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums (Sekundarstufe I) in eine konsekutive Studiengangsstruktur mit den Abschlüssen des Bachelors und Masters eingebettet werden können, die sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates mit folgenden Vorteilen verbindet:

- ein stärker auf die Profession bzw. die spezifischen Anforderungen von Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext zugeschnittenes Bildungsangebot (durch ein fachwissenschaftlich breit angelegtes BA-Studium und ein auf die Vermittlung der pädagogisch-didaktischen Professionalität konzentriertes MA-Studium),
- der Erwerb von Qualifikationen, die berufliche Einsatzfelder auch außerhalb der Schule eröffnen (Polyvalenz),
- eine Verkürzung der realen Studienzeiten durch eine stärkere fachliche Strukturierung des Studiums,
- eine Verkürzung des Referendariates durch eine verbesserte Abstimmung der lehramtspezifischen Ausbildungsinhalte,
- eine unter Berücksichtigung der Vorgaben des Bologna-Prozesses internationale Anschlussfähigkeit des Studiums,
- die strukturellen Voraussetzungen für eine – sowohl aus Sicht der Schulverwaltungen wie der Studierenden – effektivere Abstimmung zwischen dem Lehrerbearbeitungsmarkt und dem Ausbildungssystem und

- Möglichkeiten zur besseren Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie zum Ausbau profilierter Fort- und Weiterbildungsangebote für bereits tätige Lehrer, die auch die vertikale Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehrämtern befördern.

Für die Lehrämter an Grundschulen und Hauptschulen präferiert der Wissenschaftsrat die Entwicklung integrativ und modular ausgerichteter Studiengänge, die zum Bachelor führen. Reformen bei der Struktur des Studiums für Grund- und Hauptschulen dürfen dabei nicht als Ausdruck vermeintlich geringerer inhaltlicher Anforderungen an die fachliche und pädagogische Kompetenz von Grund- und Hauptschullehrern missverstanden werden. Der Wissenschaftsrat erkennt im Gegenteil die grundlegende Bedeutung einer leistungsfähigen Grundschule für die weiterführenden Schularten ausdrücklich an. Eine konsekutiv angelegte Studienstruktur kann sich ebenso wie eine integrierte Studienstruktur mit einer Kombination von Hochschulprüfung und staatlicher Eignungsfeststellung verbinden.

Für Lehramtsstudiengänge sollte eine eigene Zuständigkeit etabliert werden. Eine entsprechende Institution muss dabei die Verantwortung für die Weiterentwicklung und die Koordination der ausbildungsspezifischen Belange im Rahmen eines Lehramtsstudiums übernehmen. Dazu gehören auch die Ansiedlung entsprechender Forschungsprojekte und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese Institution könnte ein mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattetes Lehrerbildungszentrum sein. Insbesondere sollte jedoch geprüft werden, diese Zuständigkeit für das Lehramtsstudium in einen neu eingerichteten Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer zu verlegen, dessen Aufgaben im Bereich Bildung, Erziehung und Unterricht liegen. Die Verortung der Lehrerbildung in einem eigenständigen Fachbereich ist kompatibel mit der Rationalität hochschulinterner Organisations- und Entscheidungsstrukturen und fördert somit nach Auffassung des Wissenschaftsrates

- die curriculare Abstimmung und Koordination zwischen den an der Lehrerbildung im engeren Sinne beteiligten Bereichen – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis und
- die integrative Ausrichtung der Fächer in Lehre *und* Forschung auf die Lehrerbildung und das Berufsfeld Schule.

Der Wissenschaftsrat unterstreicht in diesem Zusammenhang noch einmal seine Empfehlung, die Fachhochschulen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen mit praxisorientierten wissenschaftlichen Ausbildungsangeboten an den Lehramtsstudiengängen zu beteiligen. Er betrachtet institutionellen Wettbewerb und die standortbezogene Bündelung von Kompetenzen von Universitäten und Fachhochschulen als wesentliche Instrumente, um die Qualität der Lehrerausbildung nachhaltig zu steigern. Grundsätzlich spricht er sich für die Erprobung kooperativer Modelle der Lehrerbildung aus, um auf diesem Wege die spezifischen Kompetenzen von Universität und Fachhochschule gewinnbringend für die Lehrerbildung zusammenzuführen. Er sieht hierin auch die Chance, das wissenschaftspolitische Ziel einer sinnvollen Erweiterung des Fächerspektrums der Fachhochschulen langfristig mit einer Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung zu verbinden. Dies gilt insbesondere für Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, deren spezifisch berufsfeldbezogene Fachlichkeit der Ausbildung zusammen mit dem Erfordernis einer frühzeitigen Professionalisierung dafür spricht, auch die Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter grundständig integrierter BA-Studiengänge aufzunehmen. Das Angebot von Lehramtsstudiengängen sollte grundsätzlich entsprechend den jeweiligen Standortspezifika im Einzelfall geprüft werden. Damit verbindet sich die Vorstellung einer Konzentration von Ressourcen im Rahmen eines Leistungsverbundes zwischen verschiedenen Hochschulen. Der Wissenschaftsrat spricht sich in diesem Zusammenhang erneut und mit Nachdruck dafür aus, die besoldungsrechtliche Einstufung von gleichwertigen Abschlüssen so zu lösen, dass eine Ungleichbehandlung vermieden wird. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die wissenschaftspolitisch gewünschte Einbeziehung der Fachhochschulen in den Kreis der Anbieter von Lehramtsstudiengängen maßgeblich von einer zufriedenstellenden Lösung dieses Problems abhängen.

Nach Auffassung des Wissenschaftsrates wird die Weiterentwicklung der Bildungssysteme künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Unabhängig von einer Veränderung der Studiumsstrukturen müssen die auf die Lehrerausbildung und das Bildungswesen bezogenen Forschungsanstrengungen intensiviert werden. Nachdrücklich empfiehlt der Wissenschaftsrat in diesem Zusammenhang den Ausbau einer international konkurrenzfähigen empirischen Bildungsforschung in Deutschland.

