

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen

Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der
Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Zusammenfassung.....	9
I. Allgemeiner Teil.....	13
1 Ausgangslage.....	14
1.1 Die Struktur der Lehrerbildung.....	14
1.2 Probleme der Lehrerbildung.....	18
1.2.1 Neues Lehrerbild - neue Lehrerbildung - gesellschaftliche Erwartungen.....	18
1.2.2 Verhältnis von Ausbildung und Beruf.....	19
1.2.3 Verhältnis der Studienelemente im Lehramtsstudium	21
1.2.4 Verhältnis der Phasen der Lehrerbildung	21
1.2.5 Lernen im Beruf	22
1.2.6 Zyklischer Wechsel von Überfüllung und Mangel	23
2 Leitprinzipien der Arbeitsgruppe	27
2.1 Eingrenzung des Arbeitsbereichs	27
2.2 Anschluss an die Empfehlungen der KMK-Kommission zur Lehrerbildung	28
2.3 Verbesserung der Lehrerbildung als Entwicklungsauftrag	29
2.4 Grundsätze standortbezogener Empfehlungen	30
3 Ein integriertes Kerncurriculum für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktik	32
3.1 Ausgangssituation.....	32
3.2 Rahmenbedingungen	35
3.3 Kerncurriculum Grundwissenschaften und Fachdidaktiken	37
3.4 Schulpraktische Studien	40
3.5 Erarbeitung der Curricula	41
3.6 Organisationsformen.....	42
3.7 Erläuterungen und Beispiele zum integrierten Kerncurriculum.....	44
4 Weiterentwicklung der Ausbildung von Sonderpädagogen	60
4.1 Der historische Professionalisierungsprozess der Berufsgruppe der Sonderpädagogen..	60
4.2 Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Konsequenzen für die Lehrerbildung	62
4.3 Anforderungen an die Ausbildung von Sonderpädagogen	63
4.4 Sonderpädagogische Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern an allgemein bildenden Schulen.....	65
4.5 Das Studium der Sonderpädagogik in Niedersachsen.....	66
4.6 Empfehlungen der Arbeitsgruppe.....	67

5	Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen.....	70
5.1	Historisch-systematische Vorbemerkungen.....	70
5.2	Schwachstellen und Reformperspektiven in der Berufsschullehrerbildung	72
5.3	Modelle für die Berufsschullehrerausbildung an Universitäten	76
5.4	Berufsschullehrerausbildung in Niedersachsen.....	80
5.5	Empfehlungen der Arbeitsgruppe.....	81
6	Bachelor-/Master-Studiengänge und Lehrerbildung	84
6.1	Ausgangslage.....	84
6.2	Voraussetzungen.....	85
6.3	Varianten.....	87
6.4	Kriterien für Modellversuche	89
7	Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung	91
7.1	Ausgangslage.....	91
7.2	Varianten.....	93
7.3	Lehrerfortbildung und Schulentwicklung.....	95
7.4	Empfehlungen der Arbeitsgruppe.....	96
8	Qualifizierung des Ausbildungs-, Leitungs- und Verwaltungspersonals im Bildungs- und Schulbereich.....	99
8.1	Bedeutung der Personalqualifizierung	99
8.2	Eckpunkte eines integrierten Qualifizierungskonzepts.....	101
8.3	Umsetzung der Eckpunkte in ein integriertes Qualifizierungskonzept.....	102
8.4	Unterschiedliche Realisationsformen und notwendige Voraussetzungen.....	104
9	Hochschulstandorte mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt.....	105
9.1	Allgemeine Veränderungen in der Hochschullandschaft	105
9.2	Situation in Niedersachsen	107
9.3	Bildungswissenschaftliche Profilbildung	108
II.	Standortspezifischer Teil.....	113
1	Technische Universität Braunschweig	114
1.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Braunschweig	114
2	Georg-August-Universität Göttingen.....	116
2.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Göttingen.....	116
2.1.1	Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung in Göttingen	117

3	Universität Hannover	119
3.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Hannover	119
3.1.1	Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung in Hannover	120
3.1.2	Empfehlung zur Sonderschullehrerbildung in Hannover	121
3.1.3	Empfehlungen zur Lehrerfortbildung	122
4	Universität Hildesheim	124
4.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Hildesheim	124
5	Kooperation Hannover - Hildesheim	126
5.1	Standortspezifische Differenzen und Gemeinsamkeiten	126
5.2	Qualität der Ausbildung und Forschung	127
5.3	Empfehlungen der Arbeitsgruppe	127
6	Universität Lüneburg	132
6.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Lüneburg	132
6.1.1	Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung	133
6.1.2	Empfehlungen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung	135
7	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	137
7.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Oldenburg	137
7.1.1	Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung	138
7.1.2	Empfehlungen zur Sonderschullehrerausbildung	139
7.1.3	Empfehlungen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung	139
8	Universität Osnabrück	142
8.1	Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Osnabrück	142
8.1.1	Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung	143
9	Hochschule Vechta	144
9.1	Leistungs- und Organisationsstrukturen	144
9.2	Größe der Fächer und der Institution	145
9.3	Interne Kooperation	145
9.4	Forschung	145
9.5	Attraktivität bei Berufungen	146
9.6	Koordinierungsmöglichkeiten mit anderen Standorten	146
9.7	Auslastung, Situation der Lehre	146
9.8	Empfehlungen	147
	Anhang	149

Vorwort

Am 1. März 2000 beschloss die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen angesichts der anhaltenden Diskussion in den Hochschulen und der Politik und des immer deutlicher werdenden Beratungsbedarfs, sich der Situation und den Perspektiven der Lehrerbildung im Land Niedersachsen zuzuwenden. Dies sollte auf zweierlei Weise geschehen: Einerseits sollte eine Arbeitsgruppe der Wissenschaftlichen Kommission sich mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen befassen. Ausgangspunkt für diese Arbeit war der im Herbst 1999 vorgelegte Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission Lehrerbildung.¹ In diesem Abschlussbericht wurden Perspektiven für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland aufgezeigt. Dem Votum der KMK zufolge sollten die Bundesländer diese Entwicklungsperspektiven der Lehrerbildung unter Berücksichtigung der landesspezifischen Gegebenheiten konkretisieren und umsetzen. Als Vorsitzender der Arbeitsgruppe Lehrerbildung wurde als Mitglied der Wissenschaftlichen Kommission Prof. Dr. Ewald Terhart (Ruhr-Universität Bochum) eingesetzt, der auch Vorsitzender der erwähnten KMK-Kommission zur Lehrerbildung war.

Zugleich wurde - analog zu den Forschungsevaluationen in den einzelnen Disziplinen - durch eine zweite Gruppe die Forschung in den lehrerbildenden Teilen der Disziplinen evaluiert. Damit sind vor allem gemeint: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Berufspädagogik und Sonderpädagogik, Pädagogische Psychologie, die Didaktiken der verschiedenen Schulfächer sowie Teile der Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft. Als Vorsitzender dieser Gutachtergruppe zur „Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung“ wurde Herr Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin) eingesetzt.

Die Ergebnisse der Forschungsevaluation fanden Eingang in die Beratungen der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, ebenso die Ergebnisse der von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) im Auftrag der Hochschulen durchgeführten Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung. Durch eine enge sachlich-zeitliche Koordination aller beteiligten Institutionen und Personen ist es gelungen, diese verschiedenen Prozesse zielgenau und termingerecht zusammen zu führen und zum Abschluss zu bringen.

Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung hat ihre Arbeit unverzüglich aufgenommen (1. Sitzung: 16. März 2000) und bis zum November 2001 insgesamt neun Mal getagt, davon zwei Mal in zwei-

¹ Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart. Weinheim: Beltz 2000.

tägigen Doppelsitzungen. Sie hat sämtliche Lehrer bildenden Hochschulstandorte Niedersachsens entweder besucht (Hildesheim, Lüneburg, Vechta) oder aber (im Rahmen einer Doppelsitzung in Hannover) angehört. Sie legt hiermit der Wissenschaftlichen Kommission ihren Abschlussbericht vor - zeitgleich mit dem Abschlussbericht der Gutachtergruppe der Forschungsevaluation für die Lehrerbildung.

Der Abschlussbericht beinhaltet zwei große Teile: Im ersten, allgemeinen Teil werden, ausgehend von einer Beschreibung der allgemeinen Ausgangslage und der aktuellen Diskussion um Lehrerbildung, Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen vorgelegt. Die Empfehlungen konzentrieren sich auf diejenigen Problembereiche und Felder in der Lehrerbildung, die die Belange und den Kompetenzbereich des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur betreffen. Dies sind insbesondere die Struktur und die Inhalte der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung. Dazu gehören aber auch Aufgaben und Aktivitäten in der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie darüber hinaus z.B. die Qualifizierung von Leitungs- und Ausbildungspersonal in Schulen sowie in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat), in die die Universitäten ihre Kompetenzen verstärkt einbringen sollten.

Der zweite, standortbezogene Teil des Abschlussberichts umfasst Empfehlungen zu den verschiedenen Hochschulen, an denen Lehrerbildung in Niedersachsen betrieben wird. Hier wird differenziert gezeigt, wie an den einzelnen Standorten die Qualität der Lehrerbildung weiterentwickelt bzw. verbessert werden kann. Dass bei solchen standortbezogenen Empfehlungen neben Stärken auch Schwächen deutlich benannt werden, sollte niemanden überraschen.

Die Arbeitsgruppe dankt Herrn MR Heiko Gevers, der an den Beratungen teilgenommen und die Kommunikation mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur organisiert hat.

Besonders dankt die Arbeitsgruppe der Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission unter Leitung der Generalsekretärin Frau Dr. Ebel-Gabriel für die ebenso zuverlässige wie konstruktive Unterstützung ihrer Arbeit. Die Begleitung durch den zuständigen Referenten, Herrn Dipl.-Soz. Christof Schiene, war dabei für die Arbeit eine sehr große Hilfe. Die Leistung der Geschäftsstelle verdient aus Sicht der Arbeitsgruppe insofern eine besondere Würdigung, als der laufende Arbeitsprozess wie auch die Erstellung des Abschlussberichts letztlich die Koordination von zwei Arbeitsgruppen erforderte.

Für die Arbeitsgruppe

Ewald Terhart

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren ist die Lehrerbildung auf Bundesebene wie in den verschiedenen Bundesländern Gegenstand intensiver Analysen und mehr oder weniger weit gehender Reformprozesse. Auch in Niedersachsen ist die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in ihren verschiedenen Institutionen und Phasen ein wichtiges Aufgabengebiet für Politik und Administration im Wissenschafts- und Bildungsbereich. Im Auftrag des Niedersächsischen Wissenschaftsministeriums hat eine Arbeitsgruppe der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung erarbeitet. Die Empfehlungen schließen an die im Jahre 1999 von der Kultusministerkonferenz vorgelegten „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ an, arbeiten diese jedoch weiter aus und konkretisieren sie unter Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen. Der Abschlussbericht dieser Arbeitsgruppe enthält sowohl Empfehlungen zur Verbesserung der Struktur und Inhalte universitärer Lehrerbildung generell als auch konkrete, standortbezogene Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung an den einzelnen Universitäten des Landes.

Die zentralen Elemente der Empfehlungen dieser Arbeitsgruppe lassen sich in aller Kürze folgendermaßen kennzeichnen:

1. Die Arbeit an der Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen konnte sich auf eine differenzierte Analyse und Bewertung der Lehre und der Forschung in der Lehrerbildung stützen. Niedersachsen ist damit das erste Bundesland, in dem eine solche ausführliche Evaluation der universitären Lehrerbildung vorgenommen worden ist. Dies war notwendig, denn möglichst genaue Kenntnis der Ausgangssituation ist die zentrale Voraussetzung für die Formulierung von adäquaten Reformstrategien.
2. Als entscheidendes Defizit der universitären Phase der Lehrerbildung hat die Arbeitsgruppe auf der einen Seite die unzureichende inhaltliche Strukturierung und Sequenzierung der universitären Lehrangebote in der Lehrerbildung identifiziert; auf der anderen Seite erwies sich der Ausbaustand der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre als unzureichend. Dem entsprechend wurde ein Vorschlag für ein integriertes Kerncurriculum Lehrerbildung entwickelt, welches die grundwissenschaftlichen Studienelemente (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Soziologie etc.) und die fachdidaktischen Studienelemente in der Lehre integriert. Die Arbeitsgruppe versteht dieses Kerncurriculum als entscheidenden Schritt zur Verbesserung der universitären Lehrerbildung. Durch ein solches Kerncurriculum wird es möglich, die 1., universitäre Phase der Lehrerbildung zielgerichte-

ter an den späteren beruflichen Anforderungen auszurichten und eine verlässliche Basis für die 2. Phase, das Referendariat, zu schaffen. Die Arbeitsgruppe schlägt vor, auch für das Studium der Unterrichtsfächer solche Kerncurricula zu erarbeiten.

3. Im Unterschied zu vielen anderen Beratungsgremien, die sich mit Lehrerbildung beschäftigen, umfasst der Abschlussbericht Reformvorschläge für sämtliche Lehrämter, also nicht nur Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung der Lehrer an allgemein bildenden Schulen, sondern auch der Ausbildung von Lehrern an Sonderschulen und an berufsbildenden Schulen. Generell wird eine Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre angemahnt. In den Universitäten sollten geeignete Querstrukturen aufgebaut werden (z.B. Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung), die die Belange der Lehrerbildung vertreten.
4. Darüber hinaus werden Empfehlungen zur Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung vorgelegt. Im Einklang mit allen nationalen wie internationalen Reformkonzepten wird eine für alle Lehrer verbindliche, nachzuweisende Lehrerfortbildung empfohlen, an der sich die Universitäten des Landes in einer kooperativen Anstrengung zu beteiligen haben. Lehrerfortbildung wird als personalbezogener Teil der Schulentwicklung verstanden. Für die Universitäten muss die Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung sehr viel stärker als bisher zu einem wichtigen Arbeits- und Forschungsfeld werden.
5. In diesen Kontext gehört auch die Aufgabe der Qualifizierung von Leitungs- und Ausbildungspersonal im Bildungswesen. Schulleiter sowie Fach- und Seminarleiter in den Studienseminaren der 2. Phase benötigen eine möglichst vorauslaufende Qualifizierung und kontinuierliche Weiterbildung, um ihre wachsenden Aufgaben erfüllen zu können. Auch in diesem Bereich haben sich Universitäten standortübergreifend deutlicher als bisher zu engagieren. Zu diesem Zweck sollte ein Verbundsystem verschiedener Universitätsstandorte geschaffen werden, um Weiterbildung und Qualifizierung standortübergreifend organisieren zu können. In diesem Zusammenhang hält es die Arbeitsgruppe für produktiv, wenn im Zuge der Profilierung von Universitäten an geeigneten Standorten eine explizite bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung erfolgt.
6. Die Arbeitsgruppe hat - bei prinzipieller Bevorzugung grundständiger Lehrerbildung und ihrer konsequenten Weiterentwicklung in allen Aspekten - Kriterien für die Durchführung von Modellversuchen zur konsekutiven Lehrerbildung entsprechend der Bachelor/Master-Struktur erarbeitet. Solche Modellversuche bieten die Chance, auf der Basis von längerfristig angelegten Begleituntersuchungen einen empirisch gestützten Einblick

in die unterschiedlichen Effekte grundständiger bzw. gestufter Lehrerbildung zu erhalten.

7. Bei den standortbezogenen Empfehlungen hat sich die Arbeitsgruppe an dem Prinzip orientiert, vorhandene Stärken weiter zu stärken, Schwerpunkt- und Profilbildungen nicht nur zuzulassen, sondern zu fördern und Doppelungen möglichst zu vermeiden. Insbesondere mit Blick auf die Weiterbildungs- und Qualifizierungsaufgaben sind standortübergreifende Lösungen und Kooperationen geboten.

Die internationalen Leistungsvergleiche zu Schülerleistungen haben deutlich werden lassen, dass das deutsche Bildungssystem insgesamt sowie speziell die Prozesse des Lehrens und Lernens in den Klassenzimmern zu Ergebnissen führen, die in vielerlei Hinsicht nicht akzeptabel sind. Als ein zentrales Element zur Qualitätsverbesserung des Schulwesens wird immer wieder und zu Recht die Lehrerbildung genannt. Entscheidend dabei ist, dass ein Zusammenhang zwischen verbesserter Erstausbildung und kontinuierlicher Weiterbildung verbindlich hergestellt wird. Auf dieses Ziel sind die Empfehlungen der Arbeitsgruppe ausgerichtet.

Alle Verantwortlichen sind aufgerufen, jetzt Entscheidungen in Richtung auf eine universitäre Lehrerbildung zu treffen, die den Anforderungen der Zukunft gewachsen ist.

I. Allgemeiner Teil

1 Ausgangslage

1.1 Die Struktur der Lehrerbildung

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist in qualitativer wie quantitativer Hinsicht eine der zentralen Aufgaben von Universitäten. Die Arbeit aller Lehrerinnen und Lehrer wird heute durchweg als eine pädagogische Tätigkeit verstanden, die wissenschaftlicher Vorbildung bedarf.

Die Grundstruktur der Lehrerbildung in Deutschland ist durch das Konzept einer zweiphasigen Ausbildung mit zwei staatlichen Prüfungen bei einer Ausdifferenzierung in unterschiedliche Lehrämter (im Blick auf die verschiedenen Schulstufen bzw. Schulformen) gekennzeichnet:

- In der ersten Phase der Ausbildung wird im Anschluss an das Abitur an einer Universität ein sechs- oder achtsemestriges Studium von zwei (z.T. drei) Unterrichtsfächern (inkl. ihrer Fachdidaktik), von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie schulpraktischen Elementen durchgeführt. In Niedersachsen werden die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bestandteile des Lehramtsstudiums in der Bezeichnung „Grundwissenschaften“ zusammengefasst (Pädagogik, Psychologie, Wahlpflichtfach: Soziologie, Politikwissenschaften oder Philosophie). Die Arbeitsgruppe schließt sich in ihrem Abschlussbericht dieser Bezeichnung an.² Der Anteil der grundwissenschaftlichen und schulpraktischen Elemente kann - je nach Bundesland und Lehramtsstudiengang - zwischen 5% und 25% betragen. Der quantitativ allergrößte Teil der Studiums in der ersten Phase (75% - 95%) ist mithin den beiden Unterrichtsfächern und ihrer Fachdidaktik gewidmet. Die „höheren“ Lehrämter (Gymnasium, Berufsschule, Sonderschule) weisen im Allgemeinen eine Regel-Studienzeit von 8 bis 9 Semestern auf, die „niederen“ Lehrämter (Grundschule/Hauptschule/Realschule) eine Regel-Studienzeit von 6 bis 7 Semestern. Das Studium schließt mit dem Ersten Staatsexamen ab. Der Studiengang Wirtschaftspädagogik schließt mit einem Diplom ab (Dipl.-Hdl.), das zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigt.
- Im Anschluss an die erste, universitäre Phase bewirbt sich eine Absolventin bzw. ein Absolvent um den Eintritt in die zweite Phase, das Referendariat, das im Studienseminar durchgeführt wird. Absolventen des Ersten Staatsexamens haben ein Anrecht auf Aufnahme in die

² In offiziellen Dokumenten findet sich diese Bezeichnung zwar nicht – sie entspricht jedoch dem Sprachgebrauch in Niedersachsen und erleichtert insofern die Verständigung. Die Arbeitsgruppe zur Forschungsevaluation hat den Terminus „Berufswissenschaften“ gewählt und damit den Bezug der zu evaluierenden Disziplinen bzw. Teildisziplinen auf die berufsbezogene Ausbildung der Lehramtsstudierenden herausgestellt.

zweite Phase (ggf. unter Berücksichtigung einer Wartezeit), denn beide Phasen müssen erfolgreich durchlaufen worden sein, damit man sich um eine Anstellung als Lehrerin bzw. Lehrer bewerben kann. Bei Lehrermangel werden auf individueller Basis allerdings auch „Quereinsteiger“ zum Lehrerberuf zugelassen. Bei den Studienseminaren handelt es sich um staatliche Ausbildungseinrichtungen, an denen von Seminar- und Fachleitern und in enger Kooperation mit entsprechenden Ausbildungsschulen und deren Mentoren eine berufspraktische Ausbildung erfolgt (Lernort Seminar und Lernort Schule). Während dieser Zeit erteilen Referendarinnen und Referendare auch eigenverantwortlichen Unterricht, der bedarfsdeckend verrechnet wird. Für die Dauer der Referendarzeit hat der angehende Lehrer den Status eines Beamten auf Zeit und erhält die Bezüge eines Lehramtsanwärters.

Nach dem Zweiten Staatsexamen bewirbt sich die soweit ausgebildete Lehrerin bzw. der Lehrer bei den Schulbehörden ihres/seines Landes und ggf. anderer Bundesländer um eine Lehrerstelle, wobei seine Fächerkombination sowie seine Examensnote(n) und weitere, formell belegbare Qualifikationen die entscheidende Rolle für eine Einstellung spielen. In einem landesweiten Verteilungsverfahren wird jeder Bewerber unter Berücksichtigung seiner Voraussetzungen in eine Rangreihe eingeordnet und - sofern in seinem Lehramt und im Blick auf seine Fächerkombination eine Einstellungsmöglichkeit besteht - in eine Stelle eingewiesen. Neuerdings werden von einigen Bundesländern neben dem beschriebenen Zuweisungsverfahren „nach Liste“ auch so genannte „schulscharfe“ bzw. „schulgenaue“ Stellenbesetzungen vorgenommen, bei denen die aufnehmende Schule ein Mitspracherecht bei der Profilierung der zu besetzenden Stelle und der Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber hat; eine Variante dieses Verfahrens existiert auch in Niedersachsen. Im Zuge der erweiterten Selbstständigkeit der einzelnen Schule wird in einigen Bundesländern angestrebt, die Personalauswahl gänzlich den Schulen zu übertragen.

Verglichen mit anderen Industrieländern ist die Lehrerbildung in Deutschland relativ aufwändig gestaltet, und zwar in zeitlicher, institutioneller und inhaltlicher Hinsicht: Die Ausbildung setzt das Abitur voraus und dauert im Durchlauf durch beide Phasen und unter Berücksichtigung von Übergangs- und Wartezeiten sehr lange (mindestens 6 bzw. 8 Jahre; für Berufsschullehrer kommt ein Berufsjahr hinzu); alle Lehrer werden an Universitäten (in Baden-Württemberg auch an Pädagogischen Hochschulen) ausgebildet; die inhaltliche Breite und das wissenschaftliche Niveau der Ausbildung ist anerkannt hoch. Dieser im internationalen Vergleich aufwändigen Ausbildung entspricht das verhältnismäßig hohe Gehalt der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland.

Die beschriebene Grundstruktur wird, dies ist schon angedeutet worden, in den sechzehn Bundesländern in unterschiedlich starker Weise landesspezifisch ausgestaltet. Die Lehrerbildung in Niedersachsen ist ebenfalls durch die oben beschriebene Phasenstruktur gekennzeichnet. Als Besonderheit sei erwähnt, dass Niedersachsen seit 1998 vier unterschiedliche Lehrämter kennt: das „kombinierte“ Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen (mit den beiden Schwerpunkten Grundschule sowie Haupt- und Realschule; LGHR) und daneben die Lehrämter für Gymnasien (LG), für Sonderpädagogik (LSO) und für berufsbildende Schulen (LB). Das erstgenannte „kombinierte“ Lehramt hat eine Regelstudiendauer von 8, die drei anderen Lehrämter weisen eine Regelstudiendauer von 9 Semestern auf. Der Anteil der Grundwissenschaften und der Fachdidaktik am Gesamtvolumen eines Lehramtsstudiums ist in Niedersachsen - verglichen mit dem Bundesdurchschnitt - vergleichsweise hoch.

Unter bildungshistorischen Gesichtspunkten kann die Entwicklung der Lehrerbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts als eine Wachstums- und Akademisierungsgeschichte beschrieben werden, in deren Verlauf die institutionelle Qualität, die zeitliche Dauer, die wissenschaftliche Fundierung, die Prozedur des Prüfens und der Grad der Integration in „den Staat“ immer stärker ausgebaut und ausdifferenziert worden ist. Dieses Entwicklungsmuster, welches sich in vielen akademischen Berufen wieder finden lässt, ist auch auf die Kritik am jeweils erreichten Zustand der Lehrerbildung zurückzuführen - eine kontinuierliche Kritik, die ebenso kontinuierlich Weiterentwicklungen zur Folge hatte.

Übersicht über die Lehramtsausbildung in Niedersachsen³

Lehramt und Teilstudiengänge	Studienumfang	Regelstudiendauer
Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen	130 SWS	8 Sem.
Grundwissenschaften(Pädagogik, Psychologie, Wahlpflichtfach)	48 SWS	
<i>Schwerpunkt Grundschule</i>		
1. Unterrichtsfach (incl. 10 SWS FaDi)	41 SWS	
2. Unterrichtsfach (incl. 7 SWS FaDi)	21 SWS	
3. Unterrichtsfach (incl. 7 SWS FaDi)	21 SWS	
<i>Schwerpunkt Haupt- und Realschule</i>		
1. Unterrichtsfach (incl. 10 SWS FaDi)	41 SWS	
2. Unterrichtsfach (incl. 10 SWS FaDi)	41 SWS	
Lehramt an Gymnasien	160 SWS	9 Sem.
Grundwissenschaften(Pädagogik, Psychologie, Wahlpflichtfach)	32 SWS	
1. Unterrichtsfach (incl. 8 SWS FaDi)	64 SWS	
2. Unterrichtsfach (incl. 8 SWS FaDi)	64 SWS	
Lehramt für Sonderpädagogik	160 SWS	9 Sem.
Grundwissenschaften(Pädagogik, Psychologie, Wahlpflichtfach)	28 SWS	
Pädagogik, Psychologie bei sonderpädagogischem Förderbedarf	36 SWS	
1. Sonderpädagogische Fachrichtung	28 SWS	
2. Sonderpädagogische Fachrichtung	28 SWS	
Unterrichtsfach (ein Langfach oder zwei Kurzfächer)	40 SWS	
Lehramt an berufsbildenden Schulen	160 SWS	9 Sem.
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	30 SWS	
berufliche Fachrichtung (incl. 16 SWS FaDi)	80 SWS	
Unterrichtsfach (incl. 10 SWS FaDi)	50 SWS	

³ Quelle: Lehramtsausbildung an niedersächsischen Hochschulen – eine Bestandsaufnahme. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover, Februar 2000, S. 4. Die Angaben zum Anteil der Fachdidaktik wurden aus der PVO-Lehr I ergänzt.

1.2 Probleme der Lehrerbildung

Schulen und die Arbeit der Lehrer stehen unter hohem öffentlichem Druck. Für vielfältige Krisenerscheinungen wird das Schulsystem, werden Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich gemacht, zugleich sollen gesellschaftliche Problemlagen von den Schulen und den Lehrern bearbeitet und, wenn möglich, beseitigt werden. In aller Regel wird in solchen schulkritischen Diagnosen immer auch die jeweilige Form und Praxis der Lehrerbildung kritisiert. Daher stellt sich zunächst die Frage: Wie lauten die aktuellen Krisendiagnosen zur Lehrerbildung?⁴

1.2.1 Neues Lehrerbild - neue Lehrerbildung - gesellschaftliche Erwartungen

Aufgrund gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse sehen sich traditionelle Erziehungsinstitutionen in der modernen Gesellschaft zunehmender Erosion sowie Funktionsverlusten und -verschiebungen ausgesetzt. In dem Maße, wie die Erziehungsfunktion der Familie sich abschwächt und z.B. der Medienbereich innerhalb der Sozialisations- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung zunimmt, müsse - so eine Forderung - die Schule zunehmend pädagogische bzw. erzieherische Aufgaben übernehmen (kompensatorische Aufgabe der Schule). Als Unterrichtsanstalt im traditionellen Sinne sei sie nicht mehr zu halten - sie müsse in einem anspruchsvolleren und ganzheitlicheren Sinne Erziehungsstätte sein. Lehrer aller Schulstufen sehen sich vor die Herausforderung gestellt, verstärkt Erziehungs- und Beziehungsaufgaben

⁴ In den letzten Jahren ist eine große Zahl von wissenschaftlichen Publikationen (Monographien, Sammelbände, Themenhefte von wissenschaftlichen Zeitschriften, Tagungsdokumentationen etc.) zur Situation der Lehrerbildung sowie auch eine ganze Reihe von Kommissionsberichten zur Reform der Lehrerbildung entstanden. Die Situationsanalyse und die Reformvorschläge der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der WKN hat diesen Literaturbestand mit berücksichtigt. Eine Auswahl: Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich 1995; Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998; Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand 1999; Cloer, E. u.a. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa 2000; Bayer, M. u.a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000; Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2000; Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz 2001; Buchmann, U./Kell, A.: Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Bonn 2001. Eine Übersicht über die wissenschaftliche Diskussion zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung vermittelt Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz 2001; als aktuellste Sammelrezension vgl. Rotermund, M.: Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) Heft 4, S. 577-595.

übernehmen zu müssen - die Unterrichts- und Wissensvermittlungsfunktion tritt im Rahmen einer solchen Argumentation eher zurück bzw. wird z.T. an die modernen Informationstechnologien übergeben.

Manche Kritiker fordern deshalb, die Dominanz der Ausbildung in den Fächern müsse zurückgenommen werden, der pädagogisch-didaktische und sozialerzieherische Anteil solle wachsen. Die Lehrerbildung müsse dem gemäß zuallererst die pädagogische Kompetenz stärken, diagnostische Kenntnisse der Lehrer ausbilden und vor allem auch größere Anteile selbstständigen, forschenden Lernens beinhalten, damit die so ausgebildeten Lehrer dann auch ihre Schüler in das selbstständige Lernen einzuweisen in der Lage seien.

Der Diskurs über unterschiedliche Lehrerleitbilder ist letztlich nur Teil eines unabschließbaren gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozesses über Sinn und Zweck, Möglichkeiten und Grenzen von Schule und Lehrerberuf. Im Blick auf die Aufgabenstruktur des Lehrerberufs hält es die Arbeitsgruppe jedoch auch weiterhin für realistisch und geboten, die Organisation von Lehren und Lernen als den Kernbereich des professionellen Mandats der Lehrerschaft zu betrachten. Die Qualität eines Lehrers entscheidet sich an der Qualität seines Unterrichts. Eine Aufgabenausweitung oder gar Aufgabenverschiebung würde tatsächlich einen „neuen Lehrer“ als allgemeinen Sozialisationsbegleiter schaffen - die genuine Lehrfunktion aber könnte zur gesellschaftlichen Leerstelle werden. Das würde genau solche Schülergruppen benachteiligen, die auf die Schule als Stätte systematischen Lernens besonders angewiesen sind, weil sie nicht über außerschulische Zugangsmöglichkeiten zum Erwerb gleichwertiger Kenntnisse und Qualifikationen verfügen.

1.2.2 Verhältnis von Ausbildung und Beruf

Traditionell wird an der Lehrerbildung der fehlende bzw. nicht hinreichend ausgeprägte Berufsbezug der ersten, universitären Phase moniert. Dies wird häufig mit dem unklaren und missverständlichen Bild von der allzu großen Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung umschrieben. Und in der Tat tun sich die Universitäten schwer, im Studium der Fächer bei den Lehrangeboten zu berücksichtigen, dass z.B. angehende Physik-Lehrer eine anders strukturierte Form von physikalischem Wissen benötigen als angehende Diplom-Physiker, und dass angehende Physik-Lehrer vor allem ein ausdifferenziertes fachdidaktisches Wissen benötigen, um die Bildungsqualität von physikalischem Wissen beurteilen und auf physikalisches Wissen bezogene

Lernprozesse der Schüler organisieren zu können. Die Analogie zu anderen Studienfächern lässt sich leicht herstellen.

Die erziehungswissenschaftlichen Studien sind in vielen Fällen durch ein hohes Maß an Beliebigkeit gekennzeichnet und werden auch von Lehramtsstudenten durchweg als ebenso lästiges wie niveauloses Beiwerk zu den „eigentlichen“ Fachstudien betrachtet. Die in allen Lehramtsstudiengängen durchgeführten schulpraktischen Studien (Praktika) bleiben oftmals isoliert und haben vielfach lediglich Tourismus-Charakter.

Diese unbefriedigende Situation der Lehrerbildung hat strukturelle Ursachen: Die Lehrerbildung ist an den Universitäten über viele Fachbereiche bzw. Fakultäten verteilt; die Lehramtsstudierenden bilden in den Fächern wie in den Grundwissenschaften nicht selten eine häufig ignorierte oder vernachlässigte Gruppe (obwohl viele Fakultäten in ihrer heutigen Größe nur existieren, weil es die Lehramtsstudenten gibt). Lehrerbildung an der Universität hat in aller Regel nur eine schwache Lobby; in zentralen universitären Gremien wird die Beschäftigung mit Lehrerbildungsthemen als lästige Pflichtübung betrachtet. Dies hängt damit zusammen, dass sich Universitäten traditionell als Stätten von Forschung und Lehre, nicht aber als Ausbildungsstätten für Berufe verstehen. Abhilfe entsteht erst dann, wenn Universitäten ihren Auftrag zur Lehrerbildung auch tatsächlich ernst nehmen, wenn entsprechende, aufgabenbezogene Quer-Strukturen über Fakultätsgrenzen hinweg aufgebaut werden, und wenn in den Universitäten diejenigen Kräfte gestärkt werden, die die Belange der Lehrerbildung engagiert vertreten.

Bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen universitärer Ausbildung und späterer Berufstätigkeit ist zu berücksichtigen, dass sich - nicht zuletzt bestätigt durch die Ergebnisse der empirischen Wissensverwendungs- und Expertiseforschung - der Zusammenhang zwischen Wissenserwerb durch Ausbildung, berufsbezogenem Kompetenzaufbau und späterem beruflichen Handeln nicht im Sinne eines einfachen Kontinuums (...vom Wissen zum Handeln...) darstellt. Die Vorstellung, bereits in der ersten Phase durch eine ausschließlich und eng auf den Beruf und seine konkreten Anforderungen bezogene Wissensvermittlung späteres kompetentes berufliches Handeln determinieren zu können bzw. zu wollen, ist unverträglich mit den Ergebnissen der Forschung zur beruflichen Sozialisation von Lehrern. Sie ist ebenso nicht in Einklang zu bringen mit den komplexen, sich ständig wandelnden und im Einzelnen nicht mechanisch (durch Anwendung von Regeln und Vorschriften) zu bewältigenden Problem- und Handlungssituationen des Lehrerberufs. Selbstverständlich bedarf der Lehrerberuf einer Fundierung in anspruchsvoller Wissenschaftlichkeit sowohl im Bereich der Fächer wie auch der pädagogisch-didaktischen

Kompetenzen - dies ist jedoch nicht im Sinne eines von vornherein eng geführten Konzepts der Herstellung von Berufsfertigkeit gemeint.

Der Bezug zu Wissenschaften ist darüber hinaus auch notwendig, um ein solides Fundament für die immer dringlicher werdende Aufgabe des beständigen Weiterlernens im Beruf herzustellen. In den Fächern, aber auch hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen Wissens und Könnens, ist eine fortdauernde Aktualisierung, ein ständiger Rückbezug auf die Hintergrunddisziplinen notwendig. Durch die wissenschaftliche Ausbildung wird die Basis für diesen kontinuierlichen informierten Dialog der Lehrkräfte mit ihren Bezugsdisziplinen hergestellt.

1.2.3 Verhältnis der Studienelemente im Lehramtsstudium

Als Lehramtsstudent beschäftigt man sich mit seinen beiden Unterrichtsfächern (inklusive ihrer Fachdidaktik), mit erziehungswissenschaftlichen Studien (an denen die Fächer Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie u.a. beteiligt sind), und man führt Praktika durch. Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, grundwissenschaftlichen und schulpraktischen Studien wird von den Universitäten bisher nicht wirklich und angemessen als Auftrag wahrgenommen und gestaltet, sondern bleibt den integrativen Bemühungen und Kompetenzen jedes einzelnen Studierenden überlassen. Auf viele Lehramtsstudierende wirkt das Studium deshalb wie eine Art Flickenteppich aus Teilen, die sich nicht passgenau zusammenfügen lassen und in dem wichtige Elemente fehlen. Gleichwohl wird dieses inhaltlich unzusammenhängende Wissenskonglomerat von mechanisch durchzuhaltenden Prüfungs- und Studienordnungen reguliert. Sicherlich: alle universitären Studiengänge sind in dieser Weise strukturiert und können zu solchen Problemen führen. Dies bleibt dann aber gleichwohl im inhaltlichen Rahmen des (meist einen) Faches, das man studiert. Ein Lehramtsstudium besteht demgegenüber aus zahlreichen Fächern, an denen man in unterschiedlicher Weise und bei den Grundwissenschaften in z.T. nur allerkleinster Dosierung teilhat.

1.2.4 Verhältnis der Phasen der Lehrerbildung

Die universitäre Phase der Lehrerbildung und die Studienseminare bilden inhaltlich und personell zwei getrennte Kulturen, die sich kaum wechselseitig zur Kenntnis nehmen und z.T. mit starken wechselseitigen Vorurteilen operieren. Der eigentliche Punkt aber ist, dass die Inhalte der ersten und zweiten Phase nicht wirklich aufeinander abgestimmt sind. Universität und Studienseminar gehen eben nicht arbeitsteilig-koordiniert vor, sodass kein phasenübergreifendes, kumulatives

Lernen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer entstehen kann. Sie erleben vielmehr einen Bruch bzw. einen Nicht-Zusammenhang im Inhaltlichen wie auch hinsichtlich der Lern- und Umgangsformen. So kommt es zu sinnlosen und unökonomischen Doppelungen im Inhaltlichen auf der einen Seite und dem diffusen Gefühl, nicht das Richtige zu lernen, auf der anderen Seite.

Die zweite Phase der Lehrerausbildung im Studienseminar ist dadurch gekennzeichnet, dass durchweg eine sehr hohe Abhängigkeit von den wenigen Ausbildern besteht, die zugleich auch Beurteilungsfunktionen inne haben. Aufgrund des systembedingten Abhängigkeitsverhältnisses (Noten entscheiden über Einstellungschancen) kann es auf Seiten der Referendare zu einer Art Regression hinsichtlich des Lern- und Verhaltensstils kommen: es wird (wieder) eine passive Schülerrolle eingenommen.

Eines der immer wieder herausgestellten Probleme der zweiten Ausbildungsphase ist die Qualifizierung der Ausbilder für ihre Tätigkeit. Auch Ausbilder bedürfen der vorausgehenden Qualifizierung für ihre Tätigkeit und der kontinuierlichen Weiterbildung innerhalb ihrer Tätigkeit. Die Situation in den Studienseminaren wird sich nur verbessern, wenn hier eine entsprechende Qualifizierung vorgenommen wird. Diese sollten sich die Universitäten zur Aufgabe machen, nicht zuletzt deshalb, um ihrem allgemeinen Weiterbildungsauftrag gerecht zu werden.

1.2.5 Lernen im Beruf

Bislang wird die Lehrerbildungsdiskussion sehr stark auf Fragen der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase konzentriert. Dies bedeutet eine Überlastung der Ausbildung und eine Unterschätzung der Bedeutung des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf (Dritte Phase). Es ist eine breit dokumentierte Erfahrung, dass in allen anspruchsvollen Berufen die Ausbildung allein nicht mehr ein ganzes Berufsleben zu tragen in der Lage ist. Diese Erkenntnis muss auch im Lehrerberuf umgesetzt werden. Die Ausbildung sollte zukünftig auch hier in erster Linie die Vorbereitung auf lebenslanges, berufliches Weiterlernen sein. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Experten für das Lernen der Schüler und zunehmend auch für die Weiterentwicklung ihrer Schule - sie sollten auch Experten für ihre eigene berufliche Weiterqualifikation sein. Lehrerbildung ist also als ein kontinuierlicher, berufsbegleitender Prozess zu verstehen; der Lehramtsstudiengang als erste Phase ist darin nur der Beginn eines das gesamte Berufsleben umfassenden, berufsbiographischen Entwicklungsprozesses, an dessen Verlauf und Ergebnis sich Professionalität im Lehrerberuf erweisen muss.

1.2.6 Zyklischer Wechsel von Überfüllung und Mangel

Eines der großen Probleme des Lehramtsstudiums sind die Abstimmungsprobleme zwischen dem Angebot an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern einerseits und dem Bedarf an einzustellenden Lehrkräften andererseits. Aufgrund von demographischen Faktoren schwankt die absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt, und aufgrund von Expansions- und Verschiebungsprozessen der Schülerströme ändert sich auch der Anteil der Schüler in den verschiedenen Zweigen des Bildungswesens. Veränderungen aufgrund von Migrationsgewinnen und -verlusten kommen hinzu. Für Lehrer an berufsbildenden Schulen führt deren direkte Abhängigkeit von Entwicklungen im Beschäftigungssystem und vom Angebot an Ausbildungsplätzen durch ausbildende Unternehmen zu starken strukturellen und konjunkturellen Schwankungen und derzeit zu einem gravierenden Nachwuchsmangel.

Parallel zur Dynamik auf der Schülerseite ist die Dynamik der Lehrerzahlen zu beachten: Sofern keine ausgeglichene Altersstruktur innerhalb der Lehrerschaft vorliegt, kommt es zu periodischen Schwankungen des pensionierungsbedingten Ersatzbedarfs. Tendenzen zur Frühpensionierung schwanken ebenfalls - nicht zuletzt auch in Abhängigkeit von Änderungen bei den rechtlich-administrativen Bedingungen des Übergangs in den vorzeitigen Ruhestand. Schließlich: Die polyvalente Ausbildung von Berufsschullehrern führt bei günstigen Angeboten auf den Arbeitsmärkten für Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler, Informatiker etc. zu Abwanderungen aus dem Lehrerberuf.

Diese Faktoren haben gravierende und je differenzielle Konsequenzen für den Bedarf an einzustellenden Lehrern insgesamt bzw. in den einzelnen Schulstufen, -formen und -fächern. Hinzu kommt, dass jeder einzelne (ausscheidende wie neu ausgebildete) Lehrer eine bestimmte Fächerkombination (zwei Fächer) abdeckt, die Mangel- bzw. Überflusssituation aber letztlich in jedem einzelnen Fach gesondert zu betrachten ist.

In Wachstumsperioden werden in einem sehr kurzen Zeitraum sehr viele junge Lehrkräfte eingestellt. Aufgrund der langen Verweildauer im Beruf führt dies dazu, dass in der Folgezeit besonders wenig neue Lehrkräfte eingestellt zu werden brauchen - vor allem dann, wenn zusätzlich noch die Schülerzahlen zurückgehen. Die zu einem bestimmten Zeitraum zahlreich Eingestellten verlassen nach Jahrzehnten vorhersehbar das System innerhalb weniger Jahre und führen dann ggf. erneut zu einem kurzfristig hohen Ersatzbedarf etc. Die folgende Tabelle verdeutlicht den Wandel der Altersstruktur der Lehrerschaft in Niedersachsen von 1955 bis 2000:

Altersstruktur der Lehrerschaft in Niedersachsen 1955-2000⁵

Jahr	-30	30-35*	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60 +
1955	11,5**	10,9	7,3	12,1	11,0	<u>18,1</u>	17,1	12,0
1965	<u>26,7</u>	9,9	11,6	11,5	7,3	11,1	9,3	12,6
1975	<u>29,6</u>	21,0	16,0	8,1	8,1	7,7	4,5	5,0
1985	3,7	21,2	<u>24,5</u>	20,6	14,9	6,8	5,9	2,4
1995	1,6	4,7	10,1	24,2	<u>24,7</u>	19,3	12,6	2,8
2000	4,3	6,8	6,6	11,9	<u>24,4</u>	23,3	16,6	6,2

* lies: von 30 bis unter 35 Lebensjahren usw.

** Prozentanteil dieser Altersgruppe an allen Lehrern des Landes (im jeweiligen Jahr)

Die tatsächlichen Einstellungszahlen, die öffentlich und offiziell gehandelten Prognosen zu den Einstellungschancen sowie vor allem die Verhältnisse auf anderen (akademischen) Arbeitsmärkten haben Einfluss auf die Zahl derjenigen, die ein Lehramtsstudium ergreifen. Mit einer zeitlichen Verzögerung von 6 bis 8 Jahren führt dies zu entsprechenden Absolventenzahlen, die dann jedoch aufgrund unvorhersehbarer und/oder unplanbarer Faktoren schon wieder zu hoch/zu niedrig sein können. Die Prognosen über Lehrerbestand und Lehrerbedarf verändern so das Entscheidungsverhalten von Abiturienten und Studierenden, wirken auf die prognostizierten Verläufe zurück und tragen auf diese Weise zu einem Aufschaukeln der Dynamik bei. Im Übrigen ist letztlich nicht zu verhindern, dass bei tatsächlich vorhandenem Bedarf in einem bestimmten Lehramt und/oder in bestimmten Fächern dies als ein motivierender Hinweis auf einen allgemeinen „neuen Lehrermangel“ wahrgenommen wird: Der eklatante gegenwärtige Mangel an Berufsschullehrern wird dann zum Anlass für die Wahl des Grundschullehrerstudiums, das in etwa fünf Jahren abgeschlossen ist.

Auf diese Weise entstehen Interferenzen zwischen mehreren sich überlagernden Schwankungsprozessen, die im Ergebnis zu einer weitgehenden Unplanbarkeit und Unabstimmbarkeit von Nachfrage und Angebot führen. Politische Gegenstrategien setzen immer erst sehr spät an und

⁵ Quelle: Seiters, J.: Die Situation des Lehrers in Niedersachsen. In: Die Stellung des Lehrers in Schule und Gesellschaft. Kongressdokumentation. Nieders. Kultusminister, Hannover 1988, S. 12-45, Hier: S. 45; die Angaben zu 1995 und 2000 wurden aktuell vom Nieders. Kultusministerium übermittelt.

sind an kurzfristigen Kompensationen orientiert, wodurch es sogar noch zu einem Aufschaukeln des Zyklus von Überfüllung und Mangel kommen kann; jedenfalls sind dies die Ergebnisse der bildungshistorischen Forschung zu diesem Zyklenphänomen.⁶

Angesichts der zyklisch auftretenden Phasen, in denen zahlreiche Studierende in Lehramtsstudiengängen bzw. im Vorbereitungsdienst stehen und nur ein geringer Anteil von ihnen eine Anstellungschance hat, die überzählig ausgebildeten aber eben nur für den Lehrerberuf ausgebildet worden sind und zunächst einmal keinen anderen potenziellen Arbeitgeber als „den Staat“ haben, sind vielfach Vorschläge gemacht worden, die Lehrerbildung eben gerade nicht ausschließlich am Berufsbild des Lehrers (Professionalität), sondern an einem breiteren Qualifikationsprofil orientiert auszubilden (Polyvalenz). Hier ergibt sich also eine gewisse Paradoxie, wenn einerseits immer wieder verlangt wird, die Lehrerbildung müsse berufs- und praxisnäher sein, und auf der anderen Seite zugleich der Ruf nach einem allseitig ausgebildeten, polyvalenten Bildungs- und Kommunikationsarbeiter („Wissensmanager“) aufkommt. Dabei ist - verglichen mit vielen anderen Studiengängen - ein Lehramtsstudium als solches vergleichsweise breit und somit polyvalent angelegt (zwei Fächer plus Grundwissenschaften) – ein Faktor, der sicherlich mit dazu beigetragen hat, dass die außerschulischen Berufsmöglichkeiten für nicht eingestellte Absolventen von Lehramtsstudiengängen durchaus gegeben waren und sind. Ein positives Beispiel für die Ausgestaltung der Spannung zwischen Professionalität und Polyvalenz ist die Studiengangsorganisation für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Im Übrigen sind auch in anderen, nicht mit einem Staatsexamen abschließenden Studiengängen, die auf eine Anstellung in der Wirtschaft vorbereiten, Zyklenphänomene festzustellen - allerdings kann dort dann nicht wie im Lehrerberuf „der Staat“ als alleiniger Anstellungsträger in die Pflicht genommen werden.

Eine Lösung der quantitativen Probleme könnte darin bestehen, das erste Staatsexamen zugleich mit einem akademischen Abschluss zu vergeben, um auf diese Weise zumindest von der Art des Abschlusses her die Fixierung auf den einen Arbeitgeber „Staat“ aufzulösen. Jedenfalls ist es riskant, die Überlegungen und Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Ausbildung zum Lehrerberuf allein oder auch nur dominant von dem Ausgangspunkt „Es gibt den Lehrerzyklus - wie können wir das verhindern?“ zu starten. Das bliebe nicht ohne negative Wirkungen auf die Qualität der Lehrerbildung. Denn in letzter Konsequenz würde eine auf die Spitze getriebene

⁶ Vgl. hierzu Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1990.

Polyvalenz nämlich die Abschaffung der Lehrerbildung als spezifischer Ausbildung für diesen Beruf bedeuten. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung für diesen Beruf müssen sich vielmehr an inhaltlichen Aufgabenstellungen festmachen: Welche Kompetenzen brauchen Lehrer heute und in Zukunft, und wie kann man möglichst weitgehend sicherstellen, dass sie diese Kompetenzen durch Ausbildung erwerben und durch kontinuierliches Weiter-Lernen im Beruf aufrechterhalten bzw. weiterentwickeln? *Das* ist die Ausgangsfrage für die Verbesserung von Lehrerbildung!

Die allgemein beschriebenen Defizit- und Problemdiagnosen zur Lehrerbildung treffen auch auf die Situation in Niedersachsen zu, wobei selbstverständlich im Blick auf die einzelnen Lehrerbildungsstandorte Unterschiede festzustellen sind. Dies haben sowohl die von der Arbeitsgruppe selbst durchgeführten Anhörungen und Begehungen gezeigt als auch die Forschungsevaluation durch die Wissenschaftliche Kommission. Die von der ZEvA durchgeführte Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung ordnet sich - alles in allem - in dieses Bild ein.

Mit diesen beiden Evaluationen zur Lehrerbildung legt Niedersachsen als erstes Bundesland eine unabhängige, externe Evaluation von Forschung und Lehre in der (universitären Phase der) Lehrerbildung vor. Damit wurde ein mutiger Schritt vollzogen, der für die bundesweite Lehrerbildungsdiskussion ein wichtiges und wegweisendes Signal darstellt: Externe Evaluation als Einstieg in eine empirisch gestützte Qualitätskontrolle der (universitären) Lehrerbildung.

2 Leitprinzipien der Arbeitsgruppe

Vor dem Hintergrund der bundesweiten Diskussion um den Zustand und die Weiterentwicklung der Lehrerbildung und in Kenntnis der spezifischen Situation in Niedersachsen hat sich die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen bei ihren Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in diesem Bundesland an folgenden grundlegenden Prinzipien orientiert.

2.1 Eingrenzung des Arbeitsbereichs

Gemäß dem eingangs beschriebenen Auftrag hat sie sich auf diejenigen Phasen, Institutionen und Aufgabenbereiche der Lehrerbildung konzentriert, die vonseiten des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gestaltbar und strukturierbar sind bzw. in denen den Universitäten eine wichtige Rolle zukommt (erste, universitäre Phase der Lehrerbildung, Aufgaben bei der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie bei der Qualifizierung von Leitungs- und Ausbildungspersonal). Das bedeutet im Wesentlichen eine Konzentration auf die Strukturen und Inhalte der ersten Phase der Lehrerbildung. Fragen der zweiten Phase (des Referendariats) sowie auch das sehr wichtige Problem der Gestaltung der Berufseingangsphase nach Übernahme in den Schuldienst treten damit zurück.

In diesem Kontext ist auf ein spezifisches Problem der Organisation und Steuerung von Lehrerbildung hinzuweisen: Die Verantwortlichkeit ist in vielen Bundesländern auf das Wissenschaftsministerium und das jeweilige Schul- bzw. Kultusministerium verteilt. Die erste Phase findet im Kompetenzbereich des Wissenschaftsministeriums statt - nach Prüfungsordnungen, die das Kultusministerium erlässt; die zweite Phase sowie alle Prüfungs- und Anstellungsmodalitäten fallen in den Kompetenzbereich des Schul- bzw. Kultusministeriums; schon allein daraus entstehen Reibungsverluste. Selbst dort, wo beide Ministerien zu einem gemeinsamen Ministerium zusammengelegt sind, bleiben die beiden Bereiche - Wissenschaftsseite und Schulseite - weitestgehend getrennt. Wie auch immer die Organisation der Ministerien gestaltet ist, entscheidende Verbesserungen ließen sich durch Einrichtung einer gemeinsamen - auf Lehrerbildung bezogenen - Lenkungsgruppe beider Seiten erreichen, die dann auch über Kompetenzen in beiden Ministerien verfügen und dementsprechend besetzt sein müsste.⁷ Durch eine solche gemeinsame „Lenkungsgruppe Lehrerbildung“ ließe sich erreichen, dass die in vielen Defizit-Diagnosen fest-

⁷ Vgl. die analoge Empfehlung bei Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz 2001.

gestellten Steuerungsdefizite sowie die nirgendwo verankerte Gesamtverantwortung für das „System Lehrerbildung“ institutionell abgesichert wird.

2.2 Anschluss an die Empfehlungen der KMK-Kommission zur Lehrerbildung

Die Arbeitsgruppe hat sich bei ihren Diskussionen und Vorschlägen am Abschlussbericht der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz orientiert. Diese Kommission hat im Herbst 1999 den Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ vorgelegt.⁸ In diesem Bericht wird zunächst eine kritische Analyse der gegebenen Situation in der Lehrerbildung vollzogen. Im Anschluss hieran werden allgemeine Grundlagen eines realistischen, zukunftsorientierten Lehrerleitbildes argumentativ entwickelt. Drittens werden schließlich neue Anforderungen an den Lehrerberuf und die Lehrerbildung formuliert. Die Arbeitsgruppe schließt sich der im Abschlussbericht der KMK-Kommission geleisteten Situationsanalyse, dem dort formulierten Lehrerleitbild sowie dem Spektrum der aktuellen Anforderungen an den Lehrerberuf und die Lehrerbildung ausdrücklich an und verzichtet an dieser Stelle auf die Wiederholung bzw. Dokumentation der dort zu findenden Argumentationen.

Die Arbeitsgruppe teilt ebenfalls die reformstrategische Leitthese des Abschlussberichts der KMK-Kommission: Die Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist innerhalb der gegebenen Rahmenstrukturen (Zwei- bzw. Dreiphasigkeit, Staatsexamina, Zwei-/Drei-Fächer-Prinzip, Grundständigkeit der Lehrerbildung in der ersten Phase) durchaus möglich - aber nur, wenn alle beteiligten Institutionen und Personengruppen das durchaus vorhandene Potenzial der gegebenen Rahmenstrukturen zur Verbesserung nutzen. Das bedeutet ein Festhalten am Prinzip der universitären Lehrerbildung; die Verlagerung von Teilen der Lehrerbildung an Fachhochschulen wurde grundsätzlich abgelehnt. Kooperationen im Bereich der Ausbildung von Berufsschullehrern an geeigneten Standorten wurden allerdings als erprobenswerte Möglichkeit betrachtet. Ebenso bedeutet es ein Festhalten an der grundständigen Lehrerbildung, in deren Rahmen vom Beginn des Studiums an die Fächer und die Grundwissenschaften parallel und miteinander verzahnt studiert werden.

Die KMK-Kommission hat vor diesem Hintergrund zahlreiche, an einer Weiterentwicklung und Optimierung des bestehenden Systems orientierte Vorschläge zur Gestaltung der universitären Phase, der Phase des Referendariats sowie schließlich - und mit großem Nachdruck - zur Gestal-

⁸ Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart. Weinheim: Beltz 2000.

tung des kontinuierlichen „Lernens im Beruf“ als der dritten Phase der Lehrerbildung entwickelt. Die Vorschläge selbst beabsichtigen eine konkrete, schrittweise und nachprüfbar Verbesserung des gesamten Lehrbildungssystems. Dabei wird in der schrittweisen Realisierung der Vorschläge in den Ländern (Systemoptimierung) ein sinnvollerer Einsatz von Reformenergie und Innovationsressourcen gesehen – als in einem Gesamtumbau der Rahmenstrukturen (Systemwechsel).

Die Kultusministerkonferenz hat sich den Bericht der Kommission zu Eigen gemacht und die Länder aufgefordert, ihre Gestaltungskompetenz in Sachen Lehrerbildung wahrzunehmen und die Vorschläge und Empfehlungen des Berichts unter Berücksichtigung landesspezifischer Besonderheiten und Ausgangslagen umzusetzen. Dieser Prozess ist in vielen Bundesländern ange laufen. Das Land Niedersachsen ordnet sich u.a. durch das Engagement der Wissenschaftlichen Kommission für die Lehrerbildung (Arbeitsgruppe Lehrerbildung; Forschungsevaluation in der Lehrerbildung) in diese Bewegung ein. In Fortsetzung und Vervollständigung sowie landesspezifischer Umsetzung der Linie der KMK-Kommission legt die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission einen Abschlussbericht vor, der in Teil I Empfehlungen

- zu einem integrierten Kerncurriculum für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktik,
- zum Verhältnis von Bachelor/Master-Studiengängen und Lehrerbildung,
- zur Weiterentwicklung der Sonderschullehrerbildung,
- zur Weiterentwicklung der Berufsschullehrerbildung,
- zur Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie
- zur Qualifizierung des Leitungs-, Ausbildungs- und Verwaltungspersonals

enthält. Im II. Teil werden standortspezifische Empfehlungen formuliert.

2.3 Verbesserung der Lehrerbildung als Entwicklungsauftrag

Die Reform und Verbesserung der Lehrerbildung ist von den daran beteiligten Institutionen als ein Entwicklungsauftrag zu verstehen. Zu diesem Zweck hat die Arbeitsgruppe Vorschläge inhaltlicher und struktureller Art formuliert sowie - in den standortbezogenen Teilen ihres Berichts (s.u. Teil II) - Vorstellungen zur innerinstitutionellen Umsetzung vorgelegt. Von besonderer Bedeutung ist für die Arbeitsgruppe die Entwicklung von Kerncurricula in der Lehrerbildung. Solche Kerncurricula dienen dazu, das Lehramtsstudium professionsbezogen stärker zu strukturieren und dadurch ein höheres Maß an Verbindlichkeit für Studierende wie auch für Lehrende zu er-

reichen. Die Arbeitsgruppe legt den Entwurf eines gemeinsamen Kerncurriculums für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktiken vor (vgl. den nächsten Abschnitt), der durch Beispiele angereichert ist. Es wird empfohlen, für die Fächerstudien ebenfalls Kerncurricula zu erarbeiten und deren Sequenzierung in eine Beziehung zum Aufbau des Kerncurriculums Grundwissenschaften/Fachdidaktik zu setzen. Verfahrensvorschläge hierzu werden ebenfalls vorgelegt.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass durch solche Vorschläge einerseits ein bestimmter verbindlicher Rahmen festgelegt wird, der aber andererseits auch offene, nicht ausgefüllte, variable Elemente oder Felder explizit vorsieht. Auf diese Weise soll eine sinnvolle Balance zwischen der notwendigen Verbindlichkeit und Standardisierung einerseits und der ebenso notwendigen Offenheit und Standortspezifität andererseits ermöglicht werden.

Die Vorschläge der Arbeitsgruppe sind daran ausgerichtet, dass - verabredet zwischen den Ministerien einerseits und den Standorten andererseits - an den verschiedenen Hochschulstandorten ein Entwicklungsprozess in Gang kommt, bei dem die Empfehlungen der Arbeitsgruppe als Rahmen dienen. Die Ziele, die zu bearbeitenden Problembereiche, der Zeitplan, die Evaluationsformen sowie die Konsequenzen aus den Evaluationen müssen in solchen Zielvereinbarungen für Entwicklungsprozesse zwischen den Beteiligten abgestimmt werden.

2.4 Grundsätze standortbezogener Empfehlungen

Bei den standortbezogenen Empfehlungen geht die Kommission von folgenden Grundsätzen aus:

- Stärken sollten gestärkt werden - was u.a. bedeutet, starke Standorte nicht dadurch zu schwächen, dass man sie mit schwächeren „fusioniert“ oder Kapazitäten dorthin verlagert.
- Dort, wo Schwächen festgestellt werden und ein Entwicklungsbedarf definiert wird, soll dieser Bedarf auch möglichst präzise formuliert werden. In diesen Fällen müssen dann auf der Basis von Zielvereinbarungen und Entwicklungsplänen die weiteren Evaluationsschritte sowie deren mögliche Konsequenzen festgelegt werden.
- Dabei gilt das Prinzip der Komplementarität: Sicherlich ist einerseits und selbstverständlich die Lehrerbildung landesweit nach einheitlichen Prinzipien und Rahmenbestimmungen zu organisieren. Es sollte und kann jedoch andererseits nicht überall das Gleiche stattfinden bzw. angeboten werden. Unnötige und aufwändige Doppelungen sind zu vermeiden. Standorte sollten sich vielmehr gezielt profilieren und Besonderheiten ausbilden. Auf diese Weise sollten Standorte komplementär zueinander ausgerichtet sein.

Lehramtsstudiengänge und Lehramtsfächer an Niedersächsischen Universitäten

Unterrichtsfächer	TU Braunschweig			Uni Göttingen			Uni Hannover				Uni Hildesheim		Uni Lüneburg			Uni Oldenburg				Uni Osnabrück				HS Vechta				
	LGHR		LG	LG	LBS	LSP		LGHR		LG	LBS	LGHR		LBS	LSP		LGHR		LG	LBS	LGHR		LG	LBS	LGHR		LBS	
	Langf.	Kurzf.				Langf.	Kurzf.	Langf.	Kurzf.			Langf.	Kurzf.		Langf.	Kurzf.	Langf.	Kurzf.			Langf.	Kurzf.			Langf.	Kurzf.		Langf.
Deutsch																												
Englisch																												
Französisch										4																		
Latein																												
Griechisch																												
Russisch																												
Spanisch																												
Niederländisch																												
Religion ev.										5																		
Religion kt.																												
Werte und Normen										2																		
Arbeit/Wirtschaft																												
Erdkunde																												
Geschichte		B																										
Politik		B																										
Philosophie																												
Sonderpädagogik																												
Mathematik																												
Physik		B																										
Chemie		B																										
Biologie		B																										
Sachunterricht																												
Informatik																												
Technik		B																										
Hauswirtschaft																												
Kunst	1	1	1																									
Musik																												
Gest. Werken	1	1																										
Textiles Gestalten																												
Sport																												
Berufliche Fachrichtung																												
Bautechnik																												
Elektrotechnik																												
Gartenbau																												
Farbtechnik u. Raumgestaltung																												
Gesundheit																												
Holztechnik																												
Kosmetologie																												
Landwirtschaft																												
Lebensmittelwiss.																												
Metalltechnik																												
Pflege																												
Sozialpädagogik																												
Textil- u. Bekleidungsst.																												
Wirtschaftspäd. I																												
Wirtschaftspäd. II																												
Wirtschaftswissensch.																												
Sonderpädagogische Fachrichtung																												
Pädagogik bei																												
- Beeinträchtigung d. geist. Entwicklung																												
- körp. Beeinträchtigungen																												
- Beeinträchtigung d. schulischen Lernens																												
- Beeinträchtigung d. Sprache u.d. Sprechens																												
- Beeinträchtigung d. Verhaltens																												

- 1 an der HBK Braunschweig 4 auch italienisch 7 zusammen mit der Universität Oldenburg
 2 als Erweiterungsstudiengang 5 nur in Verbindung mit Musik HR nur im Schwerpunkt Haupt- und Realschule eingerichtet
 3 an der HfMT Hannover 6 an der Universität Bremen B Bezugsfach für Sachunterricht D als Diplom-Abschluss

Quelle: Lehramtsausbildung an niedersächsischen Hochschulen – eine Bestandsaufnahme. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Hannover, Februar 2000, Abb.1, aktualisierte Fassung vom November 2001.

3 Ein integriertes Kerncurriculum für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktik

3.1 Ausgangssituation

Eine immer wieder vorgebrachte Kritik an der gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung an den Universitäten richtet sich auf deren unklare, nicht ausbalancierte, wenig zielgerichtete und - insbesondere im Bereich der Grundwissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Politikwissenschaft, Philosophie) - durch ein hohes Maß an Beliebigkeit der Lehrangebote und der Lehrnachfrage gekennzeichnete Situation.

- Im Bereich der Fachstudien (Unterrichtsfächer) werden vergleichsweise klar formulierte inhaltliche Anforderungen an die Lehramtsstudierenden gerichtet und durchgesetzt. Allerdings bilden die auf das Lehramt bezogenen Fachstudien allzu häufig lediglich eine reduzierte Variante der jeweiligen nicht-lehramtsbezogenen Hauptfachstudien (Diplom, Magister); eine inhaltliche Abstimmung der Fachangebote auf das spätere Lehramt (Unterrichtsfach) unterbleibt weitgehend.
- Die Situation der Fachdidaktiken ist insofern unzureichend, als hierfür an vielen Standorten bzw. in einer ganzen Reihe von Fächern nur ein sehr schmales Angebot besteht. Vielfach werden unter dem Namen Fachdidaktik weitere Fachstudien angeboten. Hinzu kommt, dass Fachdidaktik z.T. lediglich von abgeordneten Lehrerinnen oder Lehrern vertreten wird. Insgesamt gesehen kann Fachdidaktik auf diese Weise an den meisten Standorten das Niveau einer forschenden Disziplin nicht erreichen.
- Die notwendige Verknüpfung der fachdidaktischen Studien mit den Fachstudien einerseits und den Grundwissenschaften andererseits wird curricular nicht hinreichend angebahnt.
- Die schulpraktischen Studien bleiben - von Ausnahmen abgesehen - unverbundene Einsprengsel im Studienablauf, die allerdings von den Studierenden geschätzt werden.

Aufgrund der geringen, nur in einzelnen Teilbereichen anzutreffenden curricularen Strukturierung der Gesamtheit des Lehramtsstudiums bleibt es den Studierenden selbst überlassen, die unverbundenen Teile für sich zu integrieren und in einem kumulativen Lernprozess zusammenzufügen. Dies gelingt ihnen jedoch nur allzu selten. Deshalb wird die Zersplitterung und der Flickenteppich-Charakter der Angebote in der Lehrerausbildung immer wieder von Lehrerinnen und Lehrern im Rückblick auf ihr Studium moniert.

Dies alles macht die Entwicklung eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung unabweisbar - und zwar für alle Bereiche bzw. Elemente des universitären Lehramtsstudiums. Dadurch wird nicht nur inneruniversitär für Lehrende wie Lernende ein höheres Maß an Überschaubarkeit und Verbindlichkeit erreicht; auch die zweite Phase - die Studienseminare - könnte im Idealfall verlässlich an einen bestimmten Wissensstand der Absolventen des ersten Staatsexamens für das Lehramt anschließen. Kerncurriculum bedeutet dabei allerdings nicht, dass das gesamte Studienvolumen durch Pflichtelemente vollständig ausgefüllt ist. Neben dem von allen Studierenden zu absolvierenden Kern existiert ein - kleinerer - Bereich, in dem individuell gewählte Vertiefungen studiert werden können und sollen. Die Erarbeitung der Curricula im Einzelnen muss vor Ort durch die Universitäten geschehen (s.u. Abschnitte 3.5 und 3.6).

Die Auswahl der verbindlichen Inhalte und die organisatorische Gestaltung des Lehramtsstudiums sollte dabei zwei Zielen verpflichtet sein:

- Identifikation von Kompetenzen und Themenbereichen, die für die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit erforderlich sind,
- Identifikation von Kompetenzen und Themenbereichen, die an der Systematik der beteiligten Disziplinen orientiert sind und auf eine kontinuierliche Weiterbildung während des Berufslebens vorbereiten.

Damit sind die zwei Bezugspunkte genannt, die für die Erarbeitung eines Kerncurriculums für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktiken leitend sein sollten: einerseits die Aufgaben- und Problembereiche des späteren beruflichen Feldes, andererseits die Systematik derjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, die in diesem grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich Angebote machen. Die Arbeitsgruppe geht deshalb nicht davon aus, dass das Kerncurriculum durch eine möglichst enge, von vorne herein und ausschließlich an den Bedürfnissen und Problemen späterer Berufspraxis bzw. späteren beruflichen Handelns erfolgende Selektion und Anordnung von Studieninhalten gekennzeichnet sein sollte. Dies würde die komplexen Probleme des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktisch-pädagogischem Handeln ignorieren bzw. verkürzen. Im Sinne einer qualifizierten wissenschaftlichen Lehrerbildung, die insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem kontinuierlichen Lernen im Beruf anzubahnen versucht, ist ein breiterer Wissens- und Interessenhorizont aufzubauen.

Für die Kompetenz zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf (vgl. dazu Abschnitt 7 in Teil I) lassen sich wenigstens zwei Teilaspekte identifizieren:

- die Vermittlung von Lernstrategien und
- die Vorbereitung auf den informierten Dialog mit den Fach- und Bezugswissenschaften des Lehrerberufs.

Lernstrategien: Solche Strategien werden im Zuge der schulischen Ausbildung und des Studiums mehr oder weniger implizit erworben. Sie umfassen Aspekte der Selbstregulation, des metakognitiven Wissens sowie fachbezogene Kenntnisse der fachtypischen Arbeitsweisen und der Formen der Informationsbeschaffung und Informationsbewertung. Konkret bedeutet dies, dass im Rahmen der Ausbildung die Frage der Informationsbeschaffung, die Bewertung von Informationen, die Struktur und Schwerpunkte von Weiterbildungsangeboten für Lehrer und die zu erwartenden Rahmenbedingungen der Weiterbildung im Berufsalltag thematisiert werden sollten.

Informierter Dialog: Einige Disziplinen, mit denen sich die Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums beschäftigen, werden sie nur in Ausschnitten und nur in sehr begrenzter Tiefe kennen lernen. Dies gilt insbesondere für die Disziplinen, die im Rahmen der Grundwissenschaften nur berührt werden können (Psychologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie) sowie - je nach Schulart - auch bis zu einem gewissen Grade für die Erziehungswissenschaft. Im Vergleich zu den Kenntnissen, die in grundständigen Studiengängen (Diplom, Magister) in diesen Fächern vermittelt werden können, bleibt es bei einem eher propädeutischen und/oder auf Ausschnitte begrenzten Verständnis. In Relation zu der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Forschung gilt dies auch für die curriculare Fachwissenschaft. Nur in Bezug auf Fachdidaktik und auf die unterrichtsbezogenen Kernbereiche ist davon auszugehen, dass die angehenden Lehrer die zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten haben, eine umfassendere Expertise zu erwerben.

Am Beispiel der Fachwissenschaft wird aber auch unmittelbar deutlich, dass eine kompetente und erfolgreiche Berufsausübung nur möglich ist, wenn die Entwicklungen in der jeweiligen Disziplin weiterverfolgt werden. Dafür ist im Studium die Vorbereitung zum informierten Dialog mit den Fachwissenschaften und mit den Grundwissenschaften notwendig; die Fähigkeit zum informierten Dialog ermöglicht erst ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf. Denn informierter Dialog bedeutet vor allem die Fähigkeit zu einer gezielten und problembezogenen Informationssuche und Informationsaneignung im Laufe des Berufslebens. Die wesentliche Voraussetzung dafür ist eine kognitive Orientierung über die Strukturen und typischen Argumentationsformen sowie Geltungsbegründungen der jeweiligen Disziplinen.

Da nach den Erfahrungen der vergangenen 30 Jahre davon ausgegangen werden muss, dass die auf die Wissenschaftsdisziplinen bezogene Aufgabe (Ermöglichung eines informierten Dialogs)

nicht als ein Abfallprodukt beliebiger und dann als exemplarisch gerechtfertigter Ausschnitte aus den Wissenschaftsdisziplinen des Lehramtsstudiums entsteht, ist ein solcher informierter Dialog explizit anzubahnen und zu fördern. Dazu erscheinen die nachfolgenden Maßnahmen empfehlenswert:

- Im Rahmen der Konkretisierung der Kerncurricula ist neben der berufsbezogenen auch die wissenschaftsorientierende Funktion der Lehrveranstaltungen deutlich zu machen.
- Im Bereich der Grundwissenschaften sollten die einzelnen Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie) nicht unter dem Oberbegriff „Erziehungswissenschaft“ subsumiert, sondern in ihrer Eigenständigkeit inhaltlich kenntlich gemacht werden.

Um mit dem Problem der begrenzten Studienzeit für die Grundwissenschaften umzugehen, wird durch standortspezifische Schwerpunktsetzungen des Lehrangebots und - innerhalb der Lehrangebote - durch Wahlpflichtbereiche eine begrenzte Spezialisierung der Studierenden gefördert. Dies kann z.B. darin bestehen, dass die Studierenden neben den didaktischen und schulpädagogischen sowie fachdidaktischen Elementen, die für alle verbindlich sind, einen individuellen Studienschwerpunkt entweder im Bereich der Psychologie oder der Soziologie, der Informationstechnik oder der Schulentwicklung setzen können. Den Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung zufolge benötigen Schulen nicht Kollegien, in denen alle alles gleich gut können. Entscheidend ist vielmehr das Zusammenkommen unterschiedlicher (hoher) beruflicher Kompetenzen. Durch gezielte Schwerpunktbildung bei der individuellen Qualifizierung in der Lehrerbildung ist dem entgegenzukommen.

3.2 Rahmenbedingungen

Die Aufgabe der Erarbeitung von Kerncurricula in der Lehrerbildung betrifft alle Elemente des Lehramtsstudiums: die Grundwissenschaften, die Fachdidaktiken und die Fächer. Die substanzielle Erarbeitung der Kerncurricula für die Lehrerbildung in den Fächern kann nur von diesen selbst in Kooperation mit den Fachdidaktiken sowie im Blick auf die Lehrplanstruktur in den Schulformen bzw. -stufen geleistet werden. Hierfür kann jedoch ein Verfahren empfohlen werden: Die Arbeitsgruppe empfiehlt, dass für alle Fachstudien in allen Lehrämtern Fachgruppen zusammengesetzt werden, die das jeweilige Kerncurriculum erarbeiten.

Bei der Erarbeitung von Kerncurricula ist grundsätzlich davon auszugehen, dass das insgesamt zu absolvierende Lernpensum - ausgedrückt in SWS und/oder Credits - in folgender Weise verteilt wird: 70% entfallen auf einen von allen Studierenden vollständig zu absolvierenden Pflichtbereich; 30% entfallen auf einen Wahlpflichtbereich, in dem Vertiefungen und Spezialisierungen vollzogen werden können und sollen.

Die Arbeitsgruppe betrachtet das von ihr vorgeschlagene gemeinsame Kerncurriculum für die Grundwissenschaften und die Fachdidaktik als einen ihrer entscheidenden Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Sie empfiehlt, die Angebote in den Grundwissenschaften und die fachdidaktischen Angebote in einem Curriculum zu organisieren. Auf diese Weise kann der enge Zusammenhang zwischen grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Elementen von vornherein sichergestellt werden, ohne dabei etwa den Umfang und die Erkennbarkeit der fachdidaktischen Angebote zu gefährden. Die institutionelle Anbindung der Fachdidaktiken an die Fächer soll weiterhin bestehen bleiben. Die Kooperation der Grundwissenschaften mit den Fachdidaktiken ist ein seit langem und immer wieder eingeforderter Innovationsschritt für die universitäre Lehrerbildung; das Land Niedersachsen sollte mit einem solchen gemeinsamen Kerncurriculum eine Vorreiterrolle spielen – wobei sukzessive auch professions-spezifische Kerncurricula für die Fächer erarbeitet werden sollen.

Aufgrund der Rahmenvorgaben der gegenwärtigen PVO stehen für die Grundwissenschaften und die (zwei) Fachdidaktiken insgesamt 48 SWS zur Verfügung (32 SWS Grundwissenschaften + 2 x 8 SWS für die beiden Fachdidaktiken). Von diesen 48 SWS werden ca. 70 % für den von allen zu absolvierende Pflichtbereich angesetzt (34 SWS). Diese Stundenangaben beziehen sich auf das Lehramt Gymnasium.

Die im Folgenden getroffenen Angaben zu Anteilen etc. sind dann analog auf die anderen Lehramtsstudiengänge zu übertragen (GHR, Sonderschule, berufsbildende Schulen).

3.3 Kerncurriculum Grundwissenschaften und Fachdidaktiken

Das gesamte Curriculum Grundwissenschaften und Fachdidaktiken wird durch vier thematische Blöcke strukturiert. Die vier Blöcke sind:

Blöcke	Pflichtbereich	Wahlpflichtbereich	Wahlbereich	
(I) Bildung, Erziehung, Gesellschaft	6	4	6	
(II) Lernen, Verstehen Entwicklung	8 davon: 2 SWS Praktikum			
(III) Schule, Unterricht, Lehrerberuf	10 davon: 2 SWS Praktikum	4		
(IV) Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung/Beurteilung	10 davon: 2 SWS Praktikum			
	34 SWS	8 SWS	6 SWS	= 48

Zur inhaltlichen Erläuterung der vier Blöcke s.u. Anlage I; zur Verdeutlichung werden in Anlage II Beispiele für Module gegeben.

Die Inhalte und die Reihung dieser vier Blöcke werden folgendermaßen begründet:

Block I bezieht sich auf die gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung, wozu auch die historische und philosophische Dimension zu zählen ist. Block II umfasst die individuell-anthropologischen Bedingungen des Bildungs- und Lernprozesses. Diese ersten

beiden Blöcke befassen sich insofern mit den gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungen für Schule und Unterricht, Lehren und Lernen. Sie haben einen eher allgemeinen Charakter; die Studienangebote sind nicht nur innerhalb des Lehramtsstudiengangs von Bedeutung, sondern auch für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge (Module für bildungswissenschaftliche Studiengänge).

Block III bezieht sich auf das Arbeitsfeld des Lehrers (Schule, Unterricht). In diesem Block erfolgt auch eine Beschäftigung mit der Situation und den Problemen des Lehrerberufs selbst. Block IV schließlich ist unmittelbar auf die Handlungsaufgaben des Lehrers bezogen: Unterrichtsplanung und -analyse; Lerndiagnose, Beratung und Beurteilung. Die beiden Blöcke III und IV sind Themenbereiche, die in einem direkteren Sinne und schwerpunktmäßig für Lehramtsstudiengänge von Bedeutung sind. Die Anordnung der vier Blöcke ist nicht so zu verstehen, dass sie in einem strikten zeitlichen Nacheinander zu absolvieren sind. Gleichwohl wird empfohlen, die Sequenzierung der Angebote an diesem Schema zu orientieren. Die Strukturierung dieser vier Blöcke kann in Einklang gebracht werden mit Modellversuchen zu einer gestuften Lehrerausbildung (vgl. dazu Abschnitt 6 in Teil I).

Die Bereiche III und IV werden zu einem höheren Anteil studiert, da sie sich unmittelbar auf die Kernkompetenz von Lehrern - die Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht - beziehen.

In jedem der vier Blöcke ist jeweils ein 6 SWS, 8 SWS bzw. 10 SWS umfassendes Modul zu absolvieren. Dabei bilden zusammenhängende, aufeinander abgestimmte Lehrveranstaltungen jeweils ein Modul. In möglichst jedem Modul sind grundwissenschaftliche und fachdidaktische Elemente enthalten. Es ist anzustreben, Module in Kooperation zwischen Grundwissenschaften, Fachdidaktik und Fach zu planen und durchzuführen. Diese vier Module sind für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend; in den Lehramtsstudiengängen für Sonderschullehrer und für Berufsschullehrer ist eine lehramtsspezifische Auslegung und Konzentration notwendig. Jede der Veranstaltungen wird zertifiziert und kreditiert. Das heißt unter anderem, dass die bisherige Praxis des „Belegens“ von Stunden entfällt; alle Elemente des Kerncurriculums müssen leistungsbezogen absolviert werden.

Möglichst viele Lehrveranstaltungen bzw. Module sind gemeinsam von einer Grundwissenschaft und einer Fachdidaktik (ggf. in Verbindung mit einem Fach) vorzubereiten und zu realisieren. Nicht in dieser Weise kooperativ durchgeführte Veranstaltungen/Module müssen mindestens thematisch abgestimmt sein und Schnittstellen zu den Modulen aufweisen. Das Lehrangebot der Lehrerbildung in den Grundwissenschaften und Fachdidaktiken wird für jedes Semester von ei-

ner Lehrangebotskommission aus Vertretern der beteiligten Disziplinen koordiniert. Diese Lehrangebotskommission prüft die Einpassung der Lehrangebote in das Kerncurriculum und sorgt für die Vollständigkeit des Lehrangebots. Die Kommission ist mit der notwendigen Weisungsbefugnis auszustatten, damit sie die Erfordernisse eines adäquaten Studienangebots auch durchzusetzen vermag.

Die Module können unter Berücksichtigung der Standortgegebenheiten geplant und durchgeführt werden und ergeben insgesamt ein universitätsbezogenes Profil, in dem jeweils der Kernbereich ausgewiesen werden muss. Dabei können die Universitäten je nach vorhandener Ausstattung festlegen, welche der beteiligten Disziplinen die Themen des Kerncurriculums bearbeitet.

Jedes der vier Module wird mit einer Gesamtnote abgeschlossen; bei diesen vier Noten handelt es sich um studienbegleitende („vorgezogene“) Prüfungselemente, die in die Note des ersten Staatsexamens eingehen. Das Staatsexamen im grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich kann auf diese Weise in seinem Umfang deutlich reduziert werden. Es wird empfohlen, in die fachspezifischen Kerncurricula ebenfalls studienbegleitende Elemente einzubauen, um auch dort den Umfang des ersten Staatsexamens reduzieren zu können.

In zwei vom Studierenden gewählten Bereichen muss eine Vertiefung erfolgen, und zwar eine in den beiden Blöcken I oder II, eine weitere in den beiden Blöcken III oder IV (Wahlpflichtbereich). Diese beiden Vertiefungsmodule umfassen jeweils 4 SWS. Die Inhalte der Vertiefungsmodule können standortspezifisch sein. An den Standorten, an denen auch das Lehramt an Sonderschulen absolviert werden kann (Oldenburg und Hannover), besteht für Studierende, die das Lehramt an allgemein bildenden Schulen anstreben, die Möglichkeit, eine dieser beiden Vertiefungen im Bereich der Sonderpädagogik/Integrationspädagogik zu wählen.

Die beiden Module III und IV haben ein höheres Gewicht (s.o.); zugleich sind Vertiefungsmodule vorgesehen, von denen eines in den Bereichen I oder II, das zweite Modul in den Bereichen III oder IV liegen muss. Diese Vorgaben ermöglichen eine Applikation des Kerncurriculums auf gestufte Studiengangsstrukturen. Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung hat in diesem Zusammenhang auch Kriterien für Modellversuche zur gestuften Lehrerbildung erarbeitet (vgl. Kapitel 6). In Einklang mit dem hier vorgestellten Konzept des Kerncurriculums stehend, könnten in solchen Modellversuchen die eher nicht-lehrerspezifischen Elemente auf der BA-Stufe, die stärker professionalisierenden Elemente auf der Master-Stufe vermittelt werden.

Der von allen zu absolvierende Pflichtbereich umfasst damit 34 SWS (s.o.), die beiden Vertiefungen (Wahlpflichtbereich) umfassen insgesamt 8 SWS. Es verbleibt ein freier Wahlbereich von 6 SWS, dessen Inhalt von den Studierenden frei aus den Angeboten des beschriebenen Curriculums gewählt werden kann. Die im Wahlbereich absolvierten Studien sind ebenfalls nachzuweisen.⁹

Da es nicht möglich sein wird, die Fachdidaktiken aller Schulfächer bei der Gestaltung aller Themenbereiche einzubeziehen (da sie z.T. noch gar nicht vorhanden bzw. nicht hinreichend ausgebaut sind), kann an jedem Standort entschieden werden, welche der Fachdidaktiken an der Gestaltung der Themenblöcke mitwirken. Es muss aber mindestens eine Fachdidaktik in das Angebot eines jeden Themenblockes einbezogen sein.

In jedem Fall ist sicherzustellen, dass die Studierenden auch im integrierten Kerncurriculum das jeweilige, von der Prüfungsordnung vorgesehene Soll von fachdidaktischen Veranstaltungen absolvieren und nachweisen.

3.4 Schulpraktische Studien

Innerhalb des Lehramtsstudiums sind schulpraktische Studien als Bestandteil des Kerncurriculums durchzuführen, und zwar in Gestalt von drei Praktika:

- a) ein Allgemeines Schulpraktikum: Dieses erste Praktikum wird nach dem ersten oder zweiten Semester abgelegt und bezieht sich auf den Arbeitsplatz Schule in allen seinen Aspekten; die fachunterrichtliche Perspektive steht noch nicht im Mittelpunkt. Im Rahmen gestufter Modelle findet es optional in der Bachelor-Phase statt; in diesem Kontext ist das Praktikum Teil eines allgemeinen Berufspraktikums.
- b) zwei Fachpraktika, in jedem der beiden gewählten Unterrichtsfächer eines. In diesen beiden Fachpraktika, die schwerpunktmäßig von den jeweiligen Fachdidaktiken in Kooperation mit den Grundwissenschaften vorbereitet und ausgewertet werden, geht es grundsätzlich um die Planung, Durchführung und Analyse von Fachunterricht; als Element des universitären Studiums ist eine Ausrichtung aller Praktika in der Lehrerbildung auf „forschendes Lernen“

⁹ Alle Studierenden des Lehramts erhalten zu Beginn ihres Studiums ein Studienbuch, in dem alle zu absolvierenden Studienelemente - Pflichtbereich, Wahlpflichtbereich, Wahlbereich, alle drei Praktika, Beratungsgespräch - detailliert aufgelistet sind. Ebenso wird das Ergebnis (Note) der vier Pflichtmodule sowie der beiden Vertiefungsmodule eingetragen. Jedes vom Studierenden eingetragene Element muss vom jeweiligen Lehrenden bzw. Verantwortlichen abgezeichnet sein.

anzustreben. Im Lehramtsstudiengang für Sonderschulen sowie im Lehramtsstudiengang für Grund-, Haupt- und Realschule sind - bei Schwerpunktsetzung auf die Grundschule - die Fachpraktika in den schulformentsprechenden „Fächern“ zu absolvieren. Für alle drei Praktika ist ein Praktikumsbericht anzufertigen. Im Rahmen gestufter Lehrerbildung finden die beiden Fachpraktika in der Master-Phase statt.

Die genannten Praktika haben jeweils eine Dauer von vier Wochen und werden in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit absolviert; andere Formen der Organisation sind möglich (z.B. semesterbegleitend). Aus allen Veranstaltungen der vier Themenblöcke heraus können Aufgabenstellungen für schulpraktische Studien erwachsen bzw. definiert werden. Das erste, allgemeine Schulpraktikum soll auch dazu dienen, den Studierenden eine Basis für die Überprüfung des eigenen Berufswunsches zu liefern. Die Auswertung dieses Praktikums schließt - neben dem Praktikumsbericht - ein Beratungsgespräch zwischen dem Studierenden und dem das Praktikum betreuenden Lehrenden über die Revision/Veränderung der Berufswahlentscheidung verbindlich ein.

Die Organisation der schulpraktischen Studien fällt in den Aufgabenbereich der Zentren für Lehrerbildung. Sofern an einem Standort ein solches Zentrum (noch) nicht besteht, ist in jedem Fall ein Praktikumsbüro o.ä. einzurichten. Bei der Beurteilung der einzelnen Lehrerbildungsstandorte des Landes ist der Qualität der Praktika in Zukunft eine hohe Bedeutung zuzumessen; verglichen mit einigen anderen Bundesländern hat Niedersachsen (an manchen Standorten) einen deutlichen Entwicklungsbedarf bezüglich dieses Elements der universitären Lehrerausbildung.

Es ist nicht die Aufgabe der Praktika, Aufgaben des Vorbereitungsdienstes/des Referendariats vorwegzunehmen: Es geht nicht um die Erzeugung von Berufsfertigkeit, sondern darum, innerhalb des Studiums eine Möglichkeit der geleiteten Erkundung und Analyse des späteren Berufsfeldes - Schule bzw. Unterricht - zu ermöglichen. Entscheidend ist dabei, dass die schulpraktischen Studien in das Lehramtsstudium inhaltlich eingebunden sind; erst dadurch verlieren Praktika ihren „Inselcharakter“ und können auf das Studium zurückbezogen werden.

3.5 Erarbeitung der Curricula

Die Fächer, die Fachdidaktiken wie auch die grundwissenschaftlichen Arbeitseinheiten an den Universitäten sind sehr unterschiedlich besetzt, und die interdisziplinäre Kooperation ist bislang häufig unvollständig entwickelt. Das liegt unter anderem daran, dass die

personelle Ausstattung in keinem Fall eine vollständige wissenschaftliche oder lehrbezogene Bearbeitung der oben genannten Gebiete erlaubt. Um dennoch zu letztlich evaluierbaren Teilcurricula zu kommen, wird folgendes Verfahren vorgeschlagen:

- Die jeweiligen Einrichtungen, die mit der Lehrerbildung befasst sind, diskutieren die oben angegebenen thematischen Blöcke bezüglich ihrer Umsetzbarkeit auf der Basis des eigenen Potenzials. Die in Lehre umsetzbaren Inhaltsbereiche werden in der Universität zu einem schulstufenbezogenen Teilcurriculum entwickelt. Es werden entsprechende Veranstaltungen zugeordnet und inhaltlich spezifiziert.
- Die Teilcurricula aller Fachbereiche und Schulstufen werden in einer fachübergreifenden Veranstaltung diskutiert und abgestimmt (Überschneidungen, ggf. Ausgleich der Lehrbelastung, inhaltliche Abstimmung und Vernetzung). Es wird festgelegt, in welchem zeitlichen Rahmen eine interne und externe Evaluation stattfinden soll. Die so entwickelten Teilcurricula werden in einen einheitlichen Begründungszusammenhang gebracht und als Zielvereinbarung gemeinsam veröffentlicht.
- Es wird ein kontinuierliches Revisionsmodell (z.B. Evaluations- und Revisionszyklen) für das Kerncurriculum erarbeitet, das sowohl die Ergebnisse der Evaluationen als auch die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in den beteiligten Disziplinen zu verarbeiten erlaubt. In Zusammenarbeit zwischen Ministerium und Vertretern der Universitäten werden die Prüfungsordnungen für die verschiedenen Schulstufen entsprechend modifiziert. Prüfungsrelevanz der unterrichteten Inhalte ist ein wesentliches Element der Qualitätssicherung.

3.6 Organisationsformen

Die im vorigen Abschnitt genannten Arbeiten überfordern die zur Zeit üblichen organisatorischen Vernetzungen der Universitäten. Zur Koordinierung und Entwicklung der notwendigen Forschung und Lehre in inhaltlicher horizontaler Vernetzung wird deshalb eine zentrale Steuereinheit (z.B. „Zentrum für Lehrerbildung“) benötigt. Diese Einheit kann im Grundsatz zwei mögliche Aufgabenbereiche haben und muss dazu über eine ihnen entsprechende Struktur und Ausstattung verfügen.

Für den Bereich Lehre und Studium ist die Steuereinheit ausschließlich für die Koordination zuständig. Sie koordiniert schulpraktische Übungen, Studienberatung, Laufbahnberatung, Inhalte der Lehre und ihre fächerverbindende Vernetzung, Erstellung, Evaluation und Weiterentwicklung der Kerncurricula, Evaluation des Bedarfs. Sie vertritt die Belange der Lehrerbildung in zentralen Gremien der Universität (Strukturmaßnahmen, Ressourcenvergabe, Berufungen).

Die Steuereinheit ist darüber hinaus eine zentrale wissenschaftliche Einheit. Damit wird sie auch zu einem Instrument, der häufig schwierigen Forschungs- und Nachwuchslage in den Fachdidaktiken zu begegnen. Sie bündelt die bereits existierenden Forschungsaktivitäten im Bereich allgemeiner und/oder fachdidaktischer Unterrichtsforschung, entwickelt eine unterstützende Infrastruktur für schulbezogene Forschung und entwickelt existierende Ansätze durch entsprechende Beratung weiter. Die Steuereinheiten müssen deshalb weisungsbefugte, unabhängige wissenschaftliche Einrichtungen der Universitäten sein. Nur dann können sie gegenüber der jeweils vorzufindenden Schulpraxis Reform- und Innovationspotenzial entwickeln. In diesem Sinne ist die Autonomie der Steuereinheiten auch gegenüber den nachfolgenden Ausbildungsschritten bzw. auch Ausbildungs- und Zertifizierungsinstitutionen (Prüfungsämter) zu erhalten bzw. zu stärken.

3.7 Erläuterungen und Beispiele zum integrierten Kerncurriculum

<p>Anlage 1: Erläuterung der vier Themenblöcke</p> <p>I Bildung, Erziehung, Gesellschaft</p> <p>Dieses Modul besteht aus Veranstaltungen, in denen der historische und gesellschaftliche Kontext von Erziehung und Bildung einschließlich der Bildungsinstitutionen aufgearbeitet wird. Dies schließt die Auseinandersetzung mit Menschenbildern sowie auch mit Fragen der Begründung normativer Orientierungen ein. Diese Themen sollen nicht nur allgemein, sondern auch im Blick auf die Geschichte, den Bildungsauftrag und das Selbstverständnis von schulischen und außerschulischen Institutionen und von Schulfächern, Lernbereichen und Berufsfeldern erörtert werden.</p> <p>Das Modul bietet auch einen Raum für die Einführung in die spezifische fachliche Perspektive und Systematik der hier relevanten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Fachdidaktik (nach örtlichem Schwerpunkt), die bereits in diesem Studienabschnitt erfolgen sollte.</p>	<p>Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebenslauf, Bildung, Beruf • Gesellschaftliche Bedingungen allgemeinen und beruflichen Lernens • Klassische und moderne Bildungstheorien • Sozialisation und Erziehung in Schule und Beruf • Anthropologische Grundlagen von Erziehung und Bildung • Historische Dimensionen von Bildung und Erziehung • Fachbildung, Allgemeinbildung, Berufsbildung • Normenprobleme in der Erziehung • Kulturelle und soziale Heterogenität • Normalität und Behinderung • Erziehungsverhältnisse im internationalen Vergleich
---	---

<p>II Lernen, Verstehen, Entwicklung</p> <p>Dieses Modul besteht aus Veranstaltungen, in denen die individuellen Bedingungen von Schule und außerschulischen Lernorten sowie von Lehren und Lernen betrachtet werden. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzeptionen des Lernens, Erkennens und Verstehens sowie die Auseinandersetzung mit den Verläufen und Problemen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Focus auf den „individuellen“ Bedingungen und Prozessen umfasst auch den Zusammenhang zwischen Lernenden, Lehrenden und dem sozialen und kognitiven Kontext des Lernens. Auch hier ist die Verknüpfung mit den Fragen der Entwicklung des Lernens und Verstehens in den Fächern, Lernbereichen und Berufsfeldern wie auch Schulstufen, Schulformen und außerschulischen Institutionen herzustellen.</p> <p>Dieses Modul bietet Raum für die Einführung in die spezifische fachliche Perspektive und Systematik der relevanten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Fachdidaktik (nach örtlichem Schwerpunkt), die bereits in diesem Studienabschnitt erfolgen sollte.</p>	<p>Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basismodelle des Lernens • Wissen, Denken, Problemlösen • Kindheit/Jugend/Erwachsenenalter • Entwicklung der Lernfähigkeit • Lernniveaus, Lernstile, Lernformen, Lernstörungen • Lehrgangsbezogene und offene Lehr-/Lern-Formen • Lernmedien • Soziales und kooperatives Lernen • Wissenschaften und (Fach-)Sprache • Fachbezogene Lernprobleme/Inner- und überfachliche Vernetzungen
--	--

<p>III Schule, Unterricht, Lehrerberuf</p> <p>Dieses Modul ist auf das schulische Arbeitsfeld des Lehrers sowie auf die Erörterung der Bedeutung und Stellung des Lehrerberufs gerichtet. Dies umfasst Themen wie Schule als Organisation und Schulentwicklung, Schule als Erfahrungsraum; es geht um Kooperations- und Interaktionsbeziehungen in der Schule und mit außerschulischen Institutionen und Personen sowie um allgemeine Grundfragen des Unterrichts. Insbesondere in diesem Modul ist die Einbringung fachdidaktischer Perspektiven dringend notwendig, weil sich die Arbeit des Unterrichtens wie auch ein hoher Anteil der Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern auf den Fachunterricht und auf fächerübergreifende Kooperation bezieht.</p>	<p>Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorie der Schule/Konzepte der Schulentwicklung • Übergänge: zum/im Schulsystem, zum Berufssystem • Lehrer-Schüler-Interaktion • Zusammenarbeit in der Schule und mit vor- und außerschulischen Institutionen • Lehrpläne/Schulbücher/Arbeitsmittel/Neue Medien • Unterrichten als Beruf/Lehrrolle/Professionalität • Belastungen/Belastungsbewältigung im Lehrerberuf • Informations- und Kommunikationstechnologien • Unterrichtsqualität: Fach und Berufsfeld bezogen/ Fächer und Berufsfeld übergreifend
--	---

<p>IV Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung/Beurteilung</p> <p>Dieses Modul ist in einem stärker spezialisierten Sinne den Fragen des Planens und Gestaltens sowie des Beurteilens von Lehr-Lern-Prozessen gewidmet. Dies schließt inhaltlich-fachbezogenes, fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen ein, ebenso aber auch die Vermittlung von Lernstrategien bzw. formalen Lernkompetenzen an Schüler. In diesen Kontext fällt auch die Beschäftigung mit Fragen der Lerndiagnose/ Leistungsbeurteilung von Schülern sowie der Beratung. Da schulisches Lernen immer auf bestimmten inhaltlichen Lernbereichen basiert und von dort aus problemerschließende, fächerübergreifende und metakognitive Ebenen ansteuert, ist in diesem Modul ein sehr hoher Anteil von fachdidaktischen Angeboten anzusetzen.</p>	<p>Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planung, Organisation und Evaluation von Unterricht und Lernumgebungen, Unterweisung und Praktika, Projekte • Lerndiagnose und Schüler unterstützendes Handeln • Beurteilung fachlicher/Berufsfeld bezogener und Fach/Berufsfeld bezogener Schülerleistungen • Aufgabenkonstruktion und -beurteilung • Fachliches/Berufsfeld bezogenes, Fächer übergreifendes und Fächer verbindendes Lernen • Förderung selbstorganisierten Lernens • Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten in Schule und Berufsbildung
---	---

Anlage 2: Beispiele für Module

Die folgenden Beispiele sind als Erläuterungen und Verdeutlichungen der voranstehenden Empfehlungen zur Erarbeitung von standortspezifischen Kerncurricula zu verstehen. Sie wollen nicht bestimmte Veranstaltungsformen und -inhalte festschreiben, sondern illustrieren den Vorschlag einer Integration von grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Angeboten. Die Arbeitsgruppe weist an dieser Stelle noch einmal darauf hin, dass sie die Bemühungen zur Verbesserung der Lehrerbildung als einen Entwicklungsauftrag an die Hochschulstandorte versteht. Das bedeutet u.a., dass nicht ein fertiges Konzept vorgegeben wird, sondern Leitlinien, Verfahren und Qualitätsstandards, die einer standortspezifischen Ausgestaltung bedürfen.

Modulbeispiele für den Themenblock I: Bildung, Erziehung, Gesellschaft

Erstes Modulbeispiel für den Themenblock I: Bildung, Erziehung, Gesellschaft

Das im Folgenden umrissene Modul wird von Lehrenden aus der Bildungssoziologie, der Politikwissenschaft und der Erziehungswissenschaft organisiert und durchgeführt. Es thematisiert den Zusammenhang von Gesellschaft, Bildung und Schule im systematischen wie historischen Kontext. Dabei werden - in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung - durchweg Bezüge zum fachlichen und politischen Lernen in/durch Schule und Unterricht hergestellt. Das Modul ist relevant für die Lehramtsstudiengänge und zugleich ein Element in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen.

Veranstaltung A: Sozialisation und Erziehung

(Soziologie/Erziehungswissenschaft)

- Theorien von Sozialisation und Erziehung: Menschenbilder, Anthropologie des Kindes- und Jugendalters, Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, Phasenstruktur von Sozialisation als lebenslangem Prozess
- Sozialisation in ausgewählten Bereichen bzw. in bestimmten Dimensionen: Familie und Schule, Geschlechtsrollenlernen, politische Sozialisation, Multikulturalität
- Konsequenzen der Sozialisationsforschung für Bildungsprozesse: gewandelte Kindheit und Jugend, Schule als Sozialisationsfaktor, politische Bildung

Veranstaltung B: Historische Dimensionen von Bildung und Erziehung

(Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik)

- Sozialer Wandel und der Wandel von Bildungsvorstellungen
- Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung
- Institutionengeschichte der Schule und des Lehrerberufs
- Geschichte/Entwicklung eines/zweier Unterrichtsfaches/fächer und seiner/ihrer Didaktik

Veranstaltung C: Demokratie lernen

(Fachdidaktik/Politikwissenschaft)

- Konflikt als Kategorie der Sozialwissenschaften
- Kontroversprinzip als Norm für politische Bildung
- Alltagswissen, Wissenschaftswissen, Überzeugungen im Bereich von Politik und politischem Lernen
- Methoden und Handlungsformen im Fach Sozialkunde/Politik

Zweites Modulbeispiel für den Themenblock I: Bildung, Erziehung, Gesellschaft

Dieses Modulbeispiel akzentuiert den ersten Themenblock in Richtung auf die Aspekte Beruf, Beruflichkeit, Berufsschullehrer. Das Modul wird gemeinsam von Soziologen, Berufspädagogen und Fachdidaktikern berufspädagogischer Fachrichtungen geplant und durchgeführt. Die Veranstaltung zur beruflichen Sozialisation wird auch als Element in sozialwissenschaftlichen Studiengängen eingesetzt.

Veranstaltung A: Berufliche Sozialisation

- Berufliche Erfahrungen und Berufswahl der Studierenden
- Ansatzpunkte zur systematischen Erhellung von Prozessen beruflicher Sozialisation
- Verläufe beruflicher Sozialisation
- Theorien von Sozialisation und Erziehung

Veranstaltung B: Geschichte der Berufsbildung

- Sozialer Wandel und Wandel der Berufsbildungsvorstellungen
- Sozialgeschichte der Berufsbildung
- Institutionengeschichte der Berufsbildung und des Berufsschullehrerberufs sowie des außerschulischen Personals (z.B. betriebliche Ausbilder)
- Geschichte/Entwicklung eines/zweier beruflicher Fachrichtungen und ihrer Didaktik

Veranstaltung C: Berufsbildung als System

- Recht und Organisation der Berufsbildung
- Vorberufliche Bildung in den Sekundarbereichen I und II
- Berufliche Ausbildung in Betrieb, Schule und überbetrieblicher Bildungsstätte
- Berufliche Weiterbildung
- Berufsbildungspolitik

Modulbeispiel für den Themenblock II: Lernen, Verstehen, Entwicklung

Das nachfolgende Modul ist ein Beispiel für drei Veranstaltungen (A,B,C) im Umfang von insgesamt 6 SWS, die von der Mathematikdidaktik und aus der Psychologie gemeinsam konzipiert und aufeinander bezogen angeboten werden. Dabei wird das Seminar (B) von Psychologen und Mathematikdidaktikern gemeinsam durchgeführt. Dies müsste nicht notwendig so sein. Man könnte auch die Akzente jeweils etwas verschieben, und dann das Seminar B nur durch Lehrende der Mathematikdidaktik oder nur durch Psychologen realisieren.

Die Veranstaltungen A und B sind nicht nur für Lehrer mit den Fächern Mathematik belegbar. So könnte vor Ort z.B. auch entschieden werden, dass das Seminar B für Studierende aller naturwissenschaftlichen Schulfächer und der Mathematik offen sein sollte. In diesem Fall müssten die Veranstalter die speziellen fachdidaktischen Elemente noch stärker exemplarisch einführen und auf vergleichbare Befunde und Theorien zur Begriffsentwicklung und zu Schülerkonzepten aus den Naturwissenschaften eingehen.

Veranstaltung A: Psychologie des Lernens im sozialen Kontext

Vorlesung, Psychologie

Die Vorlesung gibt eine Einführung in die psychologische Perspektive auf Prozesse und Voraussetzungen des Lernens in (schulischen) Institutionen. Zugleich wird damit eine Übersicht über die Struktur und die typische methodische Perspektive der Psychologie als Wissenschaftsdisziplin gegeben.

Soweit Beispiele für konkrete Lerngegenstände und konkrete Untersuchungen zu schulischen Lernprozessen in der Vorlesung auftreten, sollten diese - wo sinnvoll und möglich - auf die Thematik der Veranstaltungen B und C bezogen sein.

Veranstaltung B: Begriffsentwicklung und Schüler-Vorstellungen

Seminar, Psychologie und Mathematikdidaktik

Das Seminar gibt einen Überblick zu der Forschung zu so genannten Schülervorstellungen bzw. Vorkonzepten und zu ihrer Bedeutung für den Erwerb mathematischen/ naturwissenschaftlichen Wissens.

Dazu werden u.a. Themen behandelt wie:

- Beispiele von Schüler-Vorstellungen (einschl. "Fehlvorstellungen") zu mathematischen Begriffen wie Bruchzahl, Potenz, Proportion, Variable;
- Vergleich mit der normativen Sicht;
- Beispiele von Schüler-Vorstellungen aus einigen anderen Fächern (Physik, Biologie, Chemie);
- Forschungsmethoden zur Erhebung von Schülervorstellungen;
- Überblick zu Lehr-Lerntheorien und Ansätzen, die für Schülervorstellungen bedeutsam sein könnten;
- genauere Ausführungen zu zwei ausgewählten psychologischen Lerntheorien, die auch in der Mathematikdidaktik verwendet werden und die für Begriffsentwicklung und Schülervorstellungen relevant sind;
- Überblick über den Ort (d.h. Geschichte, wichtige Vertreter, praktische und wissenschaftsinterne Ursachen) der Schülerkonzeptforschung in der Mathematikdidaktik und in der Psychologie;
- Diskussion der methodischen und der fachsprachlichen Gemeinsamkeiten und Differenzen der mathematikdidaktischen und der psychologischen Perspektive auf Schülervorstellungen;
- Unterrichtspraktischer Umgang mit Schülervorstellungen;
- Anknüpfungspunkte/Bezüge des Themas Begriffsentwicklung und Schülervorstellungen zu den Veranstaltungen A und C

Veranstaltung C: Didaktik der Algebra

Vorlesung, Mathematikdidaktik

Diese Lehrveranstaltung wird angeboten für zukünftige Gymnasial- und Haupt-/ Realschullehrer. Sie gibt eine Einführung in wissenschaftliche und unterrichtspraktische Fragen des Lehrens und Lernens von Algebra und kann u.a. ansprechen:

- Zusammenhänge Algebra/Schulalgebra/"Schüleralgebra"
- Fragen der Bildungsziele und der Inhaltsauswahl für algebraische Stoffe
- Didaktisch orientierte Sachanalysen zu den zentralen Gebieten der Schulalgebra
- Befunde über Schülervorstellungen und Lernprobleme in der Algebra
- Kriterienbasierte Analyse von Algebra-Unterricht

Bei allen Punkten, insbesondere den Sachanalysen und den Lehr-/Lern-Befunden, werden Bezüge zu den Veranstaltungen A und B hergestellt.

Modulbeispiel für den Themenblock III: Schule, Unterricht, Lehrerberuf

Das folgende dritte Modulbeispiel ist ausschließlich für Lehramtsstudiengänge von Bedeutung. Die Kombination dieser vier Veranstaltungen, die von Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern und - in konkretem Schulbezug - Bildungssoziologen und Pädagogischen Psychologen gemeinsam geplant und durchgeführt werden - vermittelt eine Übersicht über Schule und Klassenzimmer als Arbeitsplatz. Aus einer Veranstaltung dieses Moduls heraus können Fragestellungen/Vorbereitungen für schulpraktische Studien/Fachpraktika entwickelt werden (forschendes Lernen).

Veranstaltung A: Schulsystem und Gesellschaft

Vorlesung, Soziologie und Erziehungswissenschaft

- Funktionen von Schule
- Schule und soziale Ungleichheit
- Bildungsinstitutionen im Lebenslauf der Einzelnen
- Strukturentwicklung des Schulsystems
- Schul- und Bildungssysteme in anderen Ländern und Kulturen
- Übergangsprobleme zum/im Schulsystem und zwischen Schule und Beruf

Veranstaltung B: Schule als pädagogische Organisation

Seminar, Soziologie und Erziehungswissenschaft

- Organisationstheoretische Ansätze zur Schule
- Sozialisation der Mitglieder: Schüler und Lehrer
- Methoden der Organisationsentwicklung
- Kooperation in der Schule
- Schulleitung: Kompetenzen und Konflikte
- Die organisationsbedingten „Leistungen“ und „Grenzen“ der Schule
- alternative Organisationsformen von Schule(n)

Veranstaltung C: Unterricht als Interaktionssituation

Seminar und Übung Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik

- Interaktionstheorien und Unterricht
- Interpersonale Wahrnehmung im Unterricht
- Allgemeine/unterrichtliche Spezifika pädagogisch gerichteter Kommunikation
- Unterschiedliche Interaktionsformen in den Fächern
- Interaktionsstörungen, Disziplin Konflikte, Gewalt
- Supervisionsverfahren/Interaktionstraining

Veranstaltung D: Elternhaus und Schule

Seminar, Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie

- Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung
- familiäre und schulische Sozialisation
- formelle und informelle Formen der Elternmitwirkung in der Schule
- empirische Befunde zur Elternpartizipation
- Konflikt und Kooperation zwischen Lehrer und Eltern
- Projekte zur Gestaltung von Eltern(mit)arbeit in der Schule

Veranstaltung E: Belastung und Belastungsbewältigung im Lehrerberuf

Übung, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie

- Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle
- Berufsbiographische Entwicklungsmuster im Lehrerberuf
- Forschung zu Lehrerangst und Lehrerstress, Lehrer-Burnout
- Fachspezifische Belastungs- und Bewältigungsformen
- Bewältigungsstrategien: Theorie und Praxis
- Kooperations- und Stützsysteme im Lehrerberuf

Modulbeispiele für den Themenblock IV: Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung/Beurteilung

Erstes Modulbeispiel für den Themenblock IV: Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung/Beurteilung

Veranstaltung A: Planung und Organisation von Unterricht

Unterrichtsbeobachtung

- Allgemeine Grundlagen der Unterrichtsplanung
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Planungsschemata
- Planung und Auswertung von Unterricht in verschiedenen Fächern
- Alltagswissen und Fach-/Fächerwissen im Unterricht
- Auswertung von Unterricht und weitere Unterrichtsplanung

Veranstaltung B: Lerndiagnose und schülerunterstützendes Handeln

- Kognitive, motivationale und emotionale Bedingungen des Lernens
- Methoden der Erfassung von Schülervoraussetzungen (allgemein und fachbezogen)
- Rückgang auf eigene Schülererfahrungen
- Diagnose von Lernschwierigkeiten: allgemein und fächerbezogen
- Anwendung und Evaluation von allgemeinen/differenziellen Fördermaßnahmen
- Formulierung von Entwicklungsaufgaben fachlichen und überfachlichen Lernens

Veranstaltung C: Forschendes Lehren und Lernen

Vorbereitungsseminar für das Fachpraktikum

Ziel dieses Kurses ist es, das in den beiden vorangegangenen Veranstaltungen Erarbeitete praktisch anzuwenden. Die Studierenden sollten sich für ihr Blockpraktikum darauf vorbereiten, Unterricht zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten und zugleich selbst kleine Unterrichtsvorhaben zu realisieren.

Dies kann z.B. durch

- die Betreuung einer Gruppe
- die Durchführung und Auswertung eines Tests/einer Klausur
- das Halten einer „Vorführstunde“

geschehen. Zugleich sollten die Studierenden sich

- in eine Fachdidaktik einarbeiten und ein Exposé erarbeiten, in dem sie darlegen, was sie wie im Praktikum machen wollen. Hierbei sollte nicht nur das eigene Unterrichten, sondern auch die Analyse von Unterrichtsprozessen und -bedingungen Berücksichtigung finden. Ob und wie sich das Forschungsvorhaben tatsächlich umsetzen ließ, sollte konstitutiver Teil der Reflexion im verpflichtenden Praktikumsbericht sein.

Veranstaltung D: Leistungsbeurteilung am Beispiel des Fachs Englisch

- Leistung und Leistungsbeurteilung in der Schule
- diagnostische Qualität des Lehrerurteils; Bezugssysteme des Beurteilens
- Ziele und Aufgaben des Englischunterrichts
- Fachdidaktische Konzeptionen
- Lehrplanvorgaben und Leistungsstandards im Englischunterricht
- Standardisierte und nicht-standardisierte Verfahren der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Englischunterricht (Klausuren, Tests, Portfolios etc.)
- praktische Übungen zur Leistungsbeurteilung im Englischunterricht

Veranstaltung E: Förderung selbstorganisierten Lernens

- Lerntheoretische Grundlagen selbstorganisierten Lernens
- Lernerautonomie und unterrichtliche Partizipation
- Formulierung von selbstorganisierten Lernprojekten im Seminar
- Ansätze und Beispiele zur Förderung selbstorganisierten Lernens in der Schule
- Selbstorganisiertes Lernen in Fächern und in fächerübergreifenden Lernfeldern

- Methoden des kooperativen Lernens in Gruppen
- Sicherstellung der Ergebnisse selbstorganisierten Lernens
- Beurteilung selbstorganisierter Lernprozesse und -ergebnisse

Zweites Modulbeispiel für Themenblock IV: Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung/Beurteilung

Ein Beispiel für ein grundschulspezifisches Modul: Verknüpfung von Grundschulpädagogik mit Schriftsprachdidaktik

Veranstaltung: Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht

a) Konzepte und Inhalte der Lernplanung

- Heterogenität als Spezifikum am Schulanfang der Grundschule
- Rhythmisierung des Unterrichts - Lernrhythmen der Schüler/innen
- Lernformen im Übergangsbereich Kindergarten - Grundschule
- Offene und lehrgangsgebundene Lehr- und Lernformen
- Planung und Struktur geöffneten Unterrichts
- Lernmaterialien im Anfangsunterricht, Funktion und Qualität

b) Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht

- (Schrift-)Sprachwahrnehmung der Kinder und die Struktur der Schriftsprache
- Fibelgebundener Unterricht und Spracherfahrungsansatz
- Leselehrmethoden und Lesetheorien
- Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb - Prädiktoren für das Lesen- und Schreibenlernen
- Diagnose des Lernentwicklungsstandes der Kinder
- Entwicklungsstufen und Entwicklungsprozesse beim Schriftspracherwerb
- Fehler als „diagnostische Fenster“
- Schreiben und Schriften

c) Unterstützungssysteme, Beratung

- Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen
- Konzepte zur Diagnose von Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)
- Schulische und außerschulische Lernförderung bei LRS
- Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache
- Lernförderung für Kinder mit fortgeschrittenen Kompetenzen
- Anregende Lernumgebungen/Lernanregungen für den Schriftspracherwerb

4 Weiterentwicklung der Ausbildung von Sonderpädagogen

4.1 Der historische Professionalisierungsprozess der Berufsgruppe der Sonderpädagogen

Wenn generalisierend von Sonderpädagogen die Rede ist, dann wird leicht übersehen, dass sich hinter diesem Sammelbegriff eine äußerst heterogene Lehrergruppe verbirgt. Während die Geschichte der Lehrerberufe an den allgemein bildenden Schulen weithin bekannt ist, ist dies bei den Sonderpädagogen nicht der Fall; deshalb soll zunächst kurz auf die historische Entwicklung dieses pädagogischen Berufsfeldes hingewiesen werden: Ausgehend von einer frühen Institutionalisierung der Blinden- und Gehörlosenerziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert etablierten sich die Blinden- und Gehörlosenlehrer als eigenständige Lehrergruppe bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts, manifestiert durch eine besondere Ausbildung und höhere Besoldung (Gleichstellung mit den so genannten Oberlehrern, also den Gymnasiallehrern). Im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung entstanden Schulen und Lehrer für Schwerhörige, Sehschwache, Lernbehinderte, Verhaltensgestörte, Körperbehinderte, Sprachgestörte und geistig Behinderte, die in ihren Professionalisierungsbestrebungen eine Angleichung an den Status der Blinden- und Gehörlosenlehrer anstrebten.

Die einsetzende Akademisierung der Lehrerbildung in der Weimarer Republik brachte den Sonderpädagogen nicht die erhofften Erfolge. Vorherrschende Ausbildungsformen blieben Kurse bzw. Lehrgänge, so genannte „Heilpädagogische Kurse“, die in unterschiedlicher Länge – in der Regel zwei Semester – staatlicherseits in Universitätsstädten organisiert wurden und mit einer Prüfung abschlossen. So entstand in den 1920er Jahren das „Heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg“ als Abteilung der Diesterweg-Hochschule, die die fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Ausbildung übernahm, während die so genannte wissenschaftliche Ausbildung an der Philosophischen, Juristischen und Medizinischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität erfolgte. Die Forderung nach einer gemeinsamen wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung für alle Heilpädagogen sowie die Schaffung einer Professur für Heilpädagogik und damit die universitäre Einbindung und Entwicklung der pädagogischen Spezialdisziplin Heilpädagogik wurde in den 1920er Jahren nicht eingelöst. Es war außerhalb Deutschlands, nämlich in Zürich, wo 1931 die erste Professur für Heilpädagogik entstand (Heinrich Hanselmann). Im Dritten Reich kam die Ausbildung von Sonderpädagogen nahezu vollständig zum Erliegen, und da-

mit wurde zugleich der noch nicht vollendete Akademisierungsprozess der Sonderpädagogik abgebrochen.

In Anknüpfung an die Überlegungen aus der Zeit der Weimarer Republik wurde sowohl in Ost- als auch Westdeutschland noch am Ende der 1940er Jahre mit einer viersemestrigen universitären Ausbildung von Sonderpädagogen begonnen (Berlin-Ost, Halle, Hamburg, Heidelberg), deren Aufbau sich bis in die 1970er Jahre auf alle Bundesländer der ehemaligen Bundesrepublik erstreckte. Dabei handelte es sich um ein postgraduales „Aufbaustudium“, das qualifizierten und praxiserfahrenen Volksschullehrern offen stand, die in der Regel bei Fortzahlung der Bezüge für das Studium freigestellt wurden. In Niedersachsen wurde 1950 an der Pädagogischen Hochschule Hannover ein Heilpädagogisches Institut eingerichtet und damit die postgraduale Ausbildung von Sonderschullehrern begonnen. Mit der Gründung der Universität Oldenburg kam 1973 ein zweiter Standort für die sonderpädagogische Ausbildung hinzu. Nach 10-jähriger Aufbauphase konstituierte sich dort 1984 das Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation.

Es war vor allem der massive Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er Jahren und damit verbunden der nachhaltige Mangel an Sonderpädagogen, der zu dem Ruf nach Einführung des so genannten grundständigen Studiums führte. Seit den 1980er Jahren ist das grundständige Studium für das Lehramt Sonderpädagogik die vorherrschende Form der universitären Qualifizierung von Sonderpädagogen; erst in den letzten Jahren ist eine erneute Zunahme eines Aufbau- oder Zusatzstudiums zu beobachten, worauf wir an späterer Stelle zurückkommen werden.

Folgende sonderpädagogische Fachrichtungen können gegenwärtig an Hochschulen der Bundesrepublik studiert werden, wobei die Terminologie gewissen Schwankungen unterworfen ist:

- Blinden- und Sehbehindertenpädagogik
- Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
- Geistigbehindertenpädagogik
- Körperbehindertenpädagogik
- Lernbehindertenpädagogik
- Sprachbehindertenpädagogik
- Verhaltensgestörtenpädagogik

4.2 Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Konsequenzen für die Lehrerbildung

Wenn gilt, dass Lehrtätigkeit ein riskantes professionelles Handeln in Situationen ist, die nur begrenzt vorausschaubar sind, so trifft diese Aussage ganz besonders für den Sonderpädagogen zu, da er nicht nur in unwägbareren Situationen zurecht kommen muss, sondern sowohl schularten- als auch schulstufenübergreifend tätig werden kann. Die Arbeitsfelder eines Blindenlehrers beispielsweise können vom Vorschulbereich bis hin zur Sekundarstufe II und zur beruflichen Bildung reichen. Auch wenn für Geistigbehinderten- und Lernbehindertenlehrer in der Regel die weiterführenden Schularten nicht in Betracht kommen, so bleibt doch als potenzielles Betätigungsfeld die gesamte Spanne der Bildungsorganisation von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung. Es leuchtet unmittelbar ein, dass die Erstausbildung für Sonderpädagogen nicht auf das gesamte Spektrum möglicher beruflicher Einsatzfelder vorbereiten kann und dass sich für Sonderpädagogen der Bereich der Fort- und Weiterbildung im besonderen Maße als zwingend notwendig erweist.

Mit der bis heute nachwirkenden Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 wurde ein Positionswechsel in der Sonderpädagogik eingeläutet, dessen Implikationen für die Lehrerbildung sehr bald deutlich wurden. Angestoßen vor allem von skandinavischen Entwicklungen, plädierten die Gutachter für eine Abkehr von einem strikt separaten Sonderschulwesen und propagierten stattdessen als pragmatische Leitlinie ein Höchstmaß an gemeinsamem Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. Dabei sah das Modell der kooperativen Schule idealtypisch drei unterschiedliche Organisationsformen vor, und zwar die volle schulische Integration, den partiellen gemeinsamen Unterricht und die separate Beschulung bei gleichzeitiger Stärkung der sozialen Kontakte zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Die einsetzenden Schulversuche und die ersten praktischen Erprobungen mit gemeinsamem Unterricht machten sehr schnell deutlich, dass sich sowohl die Rolle der Lehrer an allgemein bildenden Schulen als auch die der Sonderpädagogen verändern mussten, was wiederum Forderungen nach einer veränderten Lehrerbildung nach sich zog.

Die Empfehlungen der KMK aus dem Jahre 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland markieren den Schlussstein einer langjährigen, nicht selten dogmatisch geführten bildungspolitischen Debatte um den „richtigen“ Ort sonderpädagogischer Förderung und zugleich die Einigung auf eine weitgehend anerkannte pragmatische

Linie: Nicht mehr von Sonderschulbedürftigkeit ist die Rede, sondern – in Anlehnung an den angelsächsischen Terminus der „special needs education“ – von sonderpädagogischem Förderbedarf. In organisatorischer Hinsicht hat dies zur Konsequenz, dass neben die traditionelle Sonderschule eine Vielfalt unterschiedlicher Organisationsformen treten kann: „Die wachsende Vielfalt der Organisationsformen und der Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung, die Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, erziehungswissenschaftliche Denkanstöße und schulpolitische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Ländern lassen heute vielfältige Übereinstimmungen erkennen; sie sind Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung. In diesem Prozess ist neben den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs getreten. Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“.¹⁰

Es sind vor allem die eigenen bundesrepublikanischen Erfahrungen mit schulischer Integration, die diese pragmatische Sichtweise befördert haben. Die anfängliche Integrationseuphorie ist angesichts der Realität verflogen, und Fachleute bestreiten nicht, dass es in der Bundesrepublik auch in Zukunft Sonderpädagogik und Sonderschulen geben muss. Vor allem ist die Sorge berechtigt, dass die allgemein bildende Schule nicht die sächlichen und personellen Ressourcen erhält, die sie benötigt, um wirklich alle Schüler in ihrer Heterogenität angemessen zu fördern.

4.3 Anforderungen an die Ausbildung von Sonderpädagogen

Der Sonderpädagoge ist in erster Linie Lehrer, d.h. auch er erfüllt die klassischen Aufgaben von Unterricht und Erziehung. Schon die Funktionsbestimmung des Lehrerberufs, wie sie der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 vornahm, macht deutlich, dass die traditionellen Auf-

¹⁰ KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1994, S. 2f.

gaben von Lehren und Erziehen ergänzt werden durch Beurteilen, Beraten und Innovieren bzw. Diagnostizieren, Evaluieren und Qualitätsentwicklung. Fragt man nach der Besonderheit des Sonderpädagogen, so gilt es festzuhalten, dass kein prinzipieller, sondern nur ein gradueller Unterschied zwischen ihm und dem Lehrer an allgemein bildenden Schulen besteht, der sich lediglich – aber doch entscheidend – in der unterschiedlichen Perspektivität der Sichtweise ausdrückt. Der Sonderpädagoge ist derjenige, der sich für gestörte, erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse einzelner Kinder verantwortlich fühlt und der sich bemüht, mit einer angemessenen Handlungskompetenz pädagogisch-erzieherisch und gegebenenfalls auch therapeutisch tätig zu werden.

Wie bereits ausgeführt wurde, wird der Sonderpädagoge als „Lern- und Entwicklungshelfer“ in der Zukunft nicht mehr nur in der traditionellen Sonderschule seinen Arbeitsplatz finden, sondern auch an Lernorten außerhalb dieser zum Einsatz kommen. Idealtypisch lassen sich zumindest drei unterschiedliche Lernorte unterscheiden:

- Sonderpädagogen in einer Sonderschule, Sonderklasse oder einem Förderzentrum,
- Sonderpädagogen im Zwei-Pädagogen-System im gemeinsamen Unterricht an der allgemein bildenden Schule,
- Sonderpädagogen als ambulante Lehrer für die Unterstützung von Lern- und Erziehungsprozessen, Prävention, Therapie.

Besonders die beiden letzten Aufgabenfelder stellen neue Anforderungen an die Berufsrolle der Sonderpädagogen, die schlagwortartig durch die Begriffe „Kooperation“ und „Beratung“ gekennzeichnet sind. Die in vielen Fällen erforderliche Mitarbeit des Sonderpädagogen in einem integrativen Unterricht verlangt von ihm ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit mit unterschiedlichen Personengruppen, vor allem aber mit einem zweiten Pädagogen, worin nach bisherigen Erfahrungen eine der Hauptschwierigkeiten bei der Realisierung von schulischer Integration liegt. Die Rolle des Beraters und „ambulanten“ Sonderpädagogen, der weitgehend auf einen festen Standort Schule mit vertrauter Schülerschaft und Kollegium verzichten muss, ist vor allem eine Herausforderung an die berufliche Identität der Sonderpädagogen, auf die es zunächst nur individuelle Antworten gibt.

Die Vielfalt nicht vorhersehbarer Aufgaben (schularten- und schulübergreifend) und die Mannigfaltigkeit der Lernorte lassen erkennen, dass weder die erste noch die zweite Phase auf alle potenziellen Aufgabenfelder von Sonderpädagogen adäquat vorbereiten kann. Der Komplexität der Berufsaufgaben von Sonderpädagogen kann daher nur angemessen entsprochen werden,

wenn der Professionalisierungsprozess als ein kontinuierlicher begriffen wird und damit universitäre Erstausbildung, Vorbereitungsdienst sowie die Phase der Fort- und Weiterbildung als eine konzeptionelle Einheit geplant und organisiert werden. Was die erste Phase des Universitätsstudiums betrifft, so geht es in der Tat in erster Linie um die Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen im Sinne des Erwerbs grundlegender Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die Arbeitsgruppe plädiert für die Etablierung eines Fundamentums für die Studierenden aller sonderpädagogischen Fachrichtungen und verweist auf die Darlegungen zum Kerncurriculum für Grundwissenschaften und Fachdidaktiken. In diesem Fundamentum sollte verstärkt das Gemeinsame aller sonderpädagogischen Lehrberufe – wie Unterricht und Erziehung unter erschwerten Bedingungen, Beraten, Kooperieren – thematisiert und damit eine Grundlage für die nicht vorhersehbare, komplexe Berufsrealität gelegt werden. Sonderpädagogen sollten aber darüber hinaus Spezialisten für die Entwicklungsaufgaben spezieller Personengruppen sein; daraus folgt, dass im Hauptstudium wie bisher in den meisten Bundesländern zwei sonderpädagogische Fachrichtungen zu studieren sind.

4.4 Sonderpädagogische Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern an allgemein bildenden Schulen

Wenn die allgemein bildende Schule, wie viele Schulgesetze der Bundesländer festlegen, die Aufgabe hat, auch behinderte Schüler zu unterrichten, dann sollten alle Lehrer – unbeschadet der Tätigkeit sonderpädagogischer Spezialisten – Kenntnisse und Einstellungen erwerben, die sie befähigen, diese Aufgabe professionell zu erfüllen. Bereits 1973 hatte der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ gefordert, dass zehn Prozent des Studienanteils aller Lehramtsstudenten aus dem Gebiet der Sonderpädagogik stammen sollten – eine Forderung, die wiederholt erhoben, aber bislang kaum in die Tat umgesetzt wurde.

Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung begrüßt eine stärkere Verankerung behindertenpädagogischer Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen, befürwortet aber nicht die Einrichtung eines festen Stundenkontingents in allen Lehramtsstudiengängen. Die Arbeitsgruppe verweist vielmehr auf eine angemessene Berücksichtigung der betreffenden Thematik im Kerncurriculum und plädiert für die Ansiedlung des „gemeinsamen Unterrichts“ in einem Wahlpflichtbereich.

4.5 Das Studium der Sonderpädagogik in Niedersachsen

Sonderpädagogik kann im Lande Niedersachsen an zwei Standorten studiert werden.

1. An der Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften (Bismarckstraße).

Dieses Institut bietet folgende Studiengänge an:

- a) Lehramt für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen
 - Pädagogik bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens (Lernbehindertenpädagogik)
 - Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens (Sprachbehindertenpädagogik)
 - Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Verhaltens (Verhaltensgestörtenpädagogik)

Das Lehramt für Sonderpädagogik ist ein grundständiges Studium; es ist ein NC-Fach.

- b) Diplomstudiengang Sonderpädagogik, grundständig
 - c) Ein Ergänzungsstudium Erziehungswissenschaft mit einem möglichen Schwerpunkt Sonderpädagogik als Diplomstudiengang.
2. An der Universität Oldenburg am Institut für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation im Fachbereich Pädagogik.

Dieses Institut bietet folgende Studiengänge an:

- a) Lehramt für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen
 - Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung (Geistigbehindertenpädagogik)
 - Pädagogik bei körperlichen Beeinträchtigungen (Körperbehindertenpädagogik)
 - Pädagogik bei Beeinträchtigung des schulischen Lernens (Lernbehindertenpädagogik)
 - Pädagogik bei Beeinträchtigung des Verhaltens (Verhaltensgestörtenpädagogik)

- b) Diplomstudiengang Sonderpädagogik als 9-semesteriges grundständiges Studium.
- c) Sonderpädagogik kann als ein Bestandteil des Lehramts an berufsbildenden Schulen studiert werden; Sonderpädagogik tritt dann neben der beruflichen Fachrichtung an die Stelle eines Unterrichtsfaches.

4.6 Empfehlungen der Arbeitsgruppe

Hinsichtlich der Weiterentwicklung der Sonderpädagogik gibt die Arbeitsgruppe folgende Empfehlungen:

Steigerung der Absolventenzahlen

Auch wenn bisher genaue Zahlen für den zukünftigen Bedarf an Sonderpädagogen in Niedersachsen fehlen (vgl. Bestandsaufnahme zur Lehramtsausbildung an niedersächsischen Hochschulen vom 21.02.2000), so ist angesichts der bevorstehenden Pensionierungswelle, des aktuellen Anteils von Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik (7 %) und des zu erwartenden zunehmenden Einsatzes von Sonderpädagogen in der allgemein bildenden Schule und in ambulanten Diensten von einem eher steigenden Bedarf an ausgebildeten Sonderpädagogen auch in Niedersachsen auszugehen. Die Universität Hannover hatte für das Wintersemester 2001/2002 eine Aufnahmekapazität von 122 Studierenden; tatsächlich aufgenommen wurden 127. Für den Diplomstudiengang Sonderpädagogik war eine Kapazität von 35 Studierenden bereitgestellt; 40 wurden tatsächlich aufgenommen. Die Universität Oldenburg hatte für das Studienjahr 1999/2000 für das Lehramt Sonderpädagogik eine Aufnahmekapazität von 85. Aufgenommen wurden 97 Studienanfänger.

Ministerielle Schätzungen besagen, dass der jährliche Bedarf an ausgebildeten Sonderpädagogen bei etwa 200 liegt; dem gegenüber stehen etwa 150 Absolventen der Sonderpädagogik eines jeden Jahrganges. Die wieder steigende Zahl von Schülern in Sonderschulen sowie die neuen Aufgaben von Sonderpädagogen in den allgemein bildenden Schulen veranlasst die Arbeitsgruppe zu der Empfehlung, die vorhandenen Ausbildungskapazitäten auf keinen Fall zu verringern, sondern unter Berücksichtigung der Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Behinderungsformen eher leicht zu erhöhen.

☞ **Komplettierung bzw. Erweiterung des Studienangebotes**

Wird von mindestens sieben sonderpädagogischen Fachrichtungen ausgegangen (s.o.), so ist festzustellen, dass die Fachrichtungen Sehbehinderten- und Hörbehindertenpädagogik in Niedersachsen nicht angeboten werden. Da es sich um so genannte kleine sonderpädagogische Fachrichtungen mit einer geringen Population handelt, sollten auch in Zukunft die Pädagogen, die diese Fachrichtungen wählen, an dem regional nahen Standort Hamburg ausgebildet werden.

☞ **Stärkung der Forschungsleistung und internationale Orientierung**

Die von verschiedenen Fachvertretern immer wieder angemahnte zu geringe Forschungsleistung der Disziplin vor allem auf dem Feld der empirischen Schulforschung, die unzureichende internationale Orientierung sowie der Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs sind gute Gründe für eine stärkere Konzentration von Studienstätten, wo neben der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern auch eine Schwerpunktsetzung in der sonderpädagogischen Forschung und internationalen Zusammenarbeit zu implementieren wäre.

Daher ist nach Auffassung der Arbeitsgruppe den Universitätsstandorten Oldenburg und Hannover zu empfehlen, im Bereich der Forschung stärker zu kooperieren, um letztlich mit benachbarten Hochschulstandorten (Bremen, Hamburg, Rostock, Kiel) eine stärkere wissenschaftliche Profilbildung der Sonderpädagogik auf nationaler und internationaler Ebene im norddeutschen Raum zu entwickeln. Diese stärkere Zusammenarbeit im Bereich der Forschung fände ihre Entsprechung auch in der Lehre, indem, wie dargelegt, fehlende sonderpädagogische Fachrichtungen durch Einbeziehung von Studienstätten wie Hamburg zu kompensieren wären.

☞ **Auf- und Ausbau eines postgradualen Studienganges für das Lehramt Sonderpädagogik**

Das vor Einführung des grundständigen Studiums vorherrschende Modell des postgradualen Aufbau- oder Zusatzstudiums hat unter fachlichem Aspekt große Vorzüge: Es qualifiziert Pädagogen, die bereits ein pädagogisches Studium absolviert und pädagogische Praxis kennen gelernt haben. Gerade unter dem Gesichtspunkt des gemeinsamen Unterrichts ist diese Form der postgradualen sonderpädagogischen Qualifizierung wünschenswert, da die angehenden Sonderpädagogen aus eigener Erfahrung die allgemein bildende Schule kennen. Ferner erlaubt die

Einführung eines 4-semesterigen postgradualen Studiums den Schulbehörden relativ flexibel auf mittelfristige Bedarfe an sonderpädagogisch qualifizierten Lehrern zu reagieren.

Sowohl aus fachlicher Sicht als auch angesichts des großen Bedarfes an Sonderpädagogen empfiehlt die Arbeitsgruppe an den beiden Standorten Hannover und Oldenburg ein postgraduales sonderpädagogisches Zusatzstudium einzurichten, das ein zusätzliches Studienangebot zum grundständigen Studium der Sonderpädagogik darstellen sollte.

Die jeweiligen Empfehlungen der Arbeitsgruppe zur Sonderpädagogik an den beiden Standorten Hannover und Oldenburg finden sich in den entsprechenden standortbezogenen Abschnitten von Teil II.

5 Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen

5.1 Historisch-systematische Vorbemerkungen

Durch die Trennung von Arbeiten und Lernen und durch Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit (z. B. Arbeitsteilung, Mechanisierung und Maschinisierung), die das Lernen in der Arbeit (nach dem Imitationsprinzip: Anschauen, Nachahmen, Mittun und Gewöhnen) für die Arbeit lernpsychologisch schwieriger und ökonomisch teurer machen, hat die Ausgliederung von Lernprozessen aus den Arbeitsprozessen und deren schulische Organisation zugenommen. Diese Entwicklung hatte u.a. zur Folge, dass für dieses Lehren in den beruflichen Schulen spezifisches Personal mit besonderen Qualifikationen benötigt wurde. Dafür standen zunächst zwei Optionen offen: (1) Beschäftigung von beruflichen Fachkräften und (2) Übernahme von pädagogischen Fachkräften, d. h. von Lehrern aus allgemein bildenden Schulen. Diese Entscheidungsalternative wurde bei der Entstehung beruflicher Schulen und wird in heutigen Situationen, in denen Nachwuchsmangel konstatiert wird, zugunsten der ersten Option getroffen. Bei der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus beiden Rekrutierungsbereichen wurden historisch jedoch die wechselseitigen Defizite deutlich. Dies führte zur Entwicklung einer dritten Option: eine spezifische Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen, in der beruflich-fachliche mit pädagogischen Qualifikationen systematisch kombiniert wurden – in historisch unterschiedlichen Kombinationen. Die Kombination dieser beiden Qualifikationen gehört zu den aktuellen Gestaltungsaufgaben in der Berufsschullehrerbildung.

Die polare Spannung von Fachmann und Pädagoge wurde im Zuge der Wissenschaftsentwicklung von einer weiteren Spannung überlagert: von der zwischen Praxis und Theorie, und zwar in Bezug auf beide Pole. Denn mit der Entstehung der Wissenschaften seit der Aufklärung und deren Nutzung zur Bewältigung praktischer Probleme stellte sich die Vermittlungs- und Gestaltungsaufgabe von Theorie und Praxis sowohl für die beruflich-fachliche als auch für die pädagogische Qualifizierung dieser Lehrer. Praxisbezug heißt deshalb für die Berufsschullehrerbildung systematisch immer zweierlei: Bezug zur beruflichen Facharbeit und zur pädagogischen Arbeit in verschiedenen institutionellen Kontexten (z. B. Schulen und Betriebe). Über die Bedeutung und Gewichtung beider Praxisbezüge in der Berufsschullehrerbildung gab und gibt es unterschiedliche Positionen und Entscheidungen.

Die qualitative Gestaltung der beiden polaren Spannungen zwischen (1) Fachmann – Pädagoge und (2) Praktiker – Theoretiker wurde und wird (3) beeinflusst von der Balance zwischen Ökonomie und Pädagogik und damit von (bildungs)ökonomischen Zielen und Kalkülen einerseits, z.B. über die quantitative Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrpersonal, und über pädagogische Ziele und Prinzipien andererseits, z.B. Berufsbildung als Ziel in der Spannung von Beruf (Funktionstüchtigkeit) und Bildung (Mündigkeit).

Vor diesem historisch-systematischen Hintergrund und den permanenten Veränderungen in den berufsschulpädagogischen Anforderungen an die Lehrer¹¹ ist die Gestaltung von Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen eine permanente Optimierungsaufgabe, die in den curricularen und zeitlichen Studienanteilen im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich zum Ausdruck kommt.

Die in den historischen Entwicklungen erkennbaren Differenzierungen in der Berufsschullehrerbildung (wie die in den o.g. drei Spannungsfeldern) lassen sich systematisch als Dimensionen von Konzepten zur Berufsschullehrerbildung interpretieren. Als vollständig kann dann aus systematischer Sicht ein Konzept bewertet werden, das Aussagen zu folgenden Dimensionen enthält:

1. Leitbild für die Lehrer im berufsbildenden Schulwesen und dessen Aus- und Weiterbildung
2. Ziele für die Berufsschullehrerbildung in der Spannung von Beruf und Bildung, Tüchtigkeit und Mündigkeit, Ökonomie und Pädagogik
3. Ausbildung zur Erreichung der Ziele in der Spannung von beruflich-fachlicher und pädagogischer Kompetenzentwicklung
4. Wissenschaften und Praxisfelder, die in die Berufsschullehrerbildung einbezogen werden; Gestaltung der Spannung von Theorie und Praxis
5. Zeitstrukturen (Phasigkeit) und
6. Institutionen, in denen die Berufsschullehrerbildung organisiert werden soll
7. Gestaltung der Bildungsgänge in den Institutionen (Studiengang-Modelle etc.)
8. Kerncurricula für alle Teile aller Bildungsgänge

¹¹ Buchmann, U./Kell, A.: Konzepte zur Berufsschullehrerbildung (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2001, Kapitel 2.

9. Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen für die Professionalisierungsprozesse in den Institutionen

10. Annahmen über oder Regelungen für Personen als Adressaten der Berufsschullehrerbildung

Analysiert man politische Aussagen zu Berufsschullehrerbildung in Bezug auf diese zehn Dimensionen, so gibt es in Deutschland gegenwärtig kein (vollständiges) Konzept für diesen Ausbildungsbereich. Für die Ausbildungspraxis wirksam werden vor allem Modelle als Teil-Konzepte mit Vorstellungen, Aussagen, politischen Festlegungen etc. zu etwa drei Dimensionen eines Konzeptes, insbesondere zu den Zeitstrukturen (Phasigkeit), zu den Institutionen und zur Gestaltung von Studiengängen. Auch die folgenden Aussagen sind auf zwei Dimensionen konzentriert (7 und 8), berücksichtigen aber die Zusammenhänge zwischen allen Dimensionen.

5.2 Schwachstellen und Reformperspektiven in der Berufsschullehrerbildung

Die Berufsschullehrerbildung weist die gleichen strukturellen Schwachstellen auf, die die KMK-Kommission für die Lehrerbildung in Bezug auf die allgemein bildenden Schulen festgestellt hat. Deshalb sollten die von dieser Kommission entwickelten Reformperspektiven grundsätzlich auch für die Berufsschullehrerbildung verfolgt werden. Allerdings müssen dabei die Einflussfaktoren auf die Berufsbildungspolitik, die Berufsbildungspraxis und damit auf die Berufsschullehrerbildung und die spezifischen Probleme der Berufsschullehrerbildung berücksichtigt werden:

1. Ein spezifisches strukturelles Problem ist aufgrund des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Bezug auf die beruflich-fachliche Qualifizierung die bisher getrennte Ausbildung von so genannten „Theorielehren“ und „Praxislehren“, die den besonderen Anforderungen in Bildungsgängen des berufsbildenden Schulwesens wie Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr und vollzeitschulische Berufsausbildung nicht gerecht wird, weil der Lehrerfolg in hohem Maße davon abhängt, dass der theorie- und der praxisorientierte Unterricht von einem Lehrer durchgeführt wird. In Niedersachsen hat es ein besonderes Engagement für das Berufsgrundbildungsjahr und für die Beschulung der „Jungarbeiter“ gegeben, die die Integration von fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht anstrebte. Für die Berufsschullehrerbildung sind daraus bisher jedoch keine strukturellen Konsequenzen gezogen worden. Die Arbeitsgruppe votiert für einen Studiengang, in dem diese spezielle Kombination vermittelt wird (z.B. an der Universität Hannover, die mit der C3-Professur „Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung“ dafür Voraussetzungen bietet).

2. Für die beruflich-fachliche Qualifizierung wird auf der Basis plausibler Überlegungen (leider weitgehend ohne wissenschaftliche Fundierung) eine einschlägige Berufsausbildung in einem nichtakademischen Ausbildungsberuf gefordert. Obwohl die Rekrutierung von Lehrern für berufsbildende Schulen aus „Fachkräften“ historisch eine Tradition hat, sind – vor allem aus ökonomischen Gründen – die beruflich-fachlichen Praxisanforderungen minimalisiert worden, sodass sie heute eher als Mängelbereich zu bewerten sind. Im Entwurf der PVO-Lehr II wird für die Beruflichen Fachrichtungen Pflege(-wissenschaften) und Sozialpädagogik eine einschlägige Berufsausbildung verlangt. Die Beschränkung dieser Regelung nur auf diese zwei beruflichen Fachrichtungen greift aber zu kurz und ist inkonsequent: eine einschlägige Berufsausbildung sollte für alle beruflichen Fachrichtungen gefordert werden. Ersatzweise müssten spezifische Anforderungen an einschlägige berufliche Tätigkeiten oder Praktika gestellt werden, die eine beruflich-fachliche Mindestqualifikation sichern.
3. Das Problem von Einheit und Differenz der Lehrämter ist nicht nur eines zwischen Lehrern für allgemein bildende, berufsbildende und sonderpädagogische Schulen, sondern zusätzlich eines innerhalb der Berufsschullehrerbildung. Die sich aus der Komplexität des berufsbildenden Schulwesens ergebenden Anforderungen an die Lehrer berufsbildender Schulen in den Bildungsgängen Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr (sowie deren Kombination), ein- bis zweijährige berufsvorbereitende Berufsfachschule und zwei- bis dreijährige berufsqualifizierende Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Berufs- bzw. Fachgymnasium, Fachschule, Fachakademie kann durch Differenzierungen allein in der Fort- und Weiterbildung nicht entsprochen werden, sondern bedarf bereits in der Berufsausbildung (Studium oder/und Referendariat) einer angemessenen Differenzierung, wie sie z.B. von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit 1981 vorgeschlagen wird (Differenzierung in sechs Studienrichtungen – siehe unten Abschnitt 5.3).
4. Die PVO-Lehr I sieht nur eine Studienrichtung vor und bleibt deshalb weit hinter den Differenzierungsnotwendigkeiten zurück. Niedersachsen sollte wenigstens alle Kombinationsmöglichkeiten der einschlägigen KMK-Rahmenvereinbarungen von 1995 und 1999 anbieten - mit Ausnahme der Kombination von zwei Doppelwahlpflichtfächern, von der die Arbeitsgruppe abrät.
5. Das Problem von Polyvalenz und Professionalität ist für die Berufsschullehrerbildung von besonderer Bedeutung. Zunächst kann festgestellt werden, dass die Forderung nach Polyva-

lenz der Berufsschullehrerbildung in breiter Front aus arbeitsmarkt-, berufsbildungspolitischen- und hochschulpolitischen Gründen erhoben wird. Über die Erfüllung dieser Forderung gibt es jedoch kontroverse Vorstellungen.

Das Problem geht historisch auf die Akademisierung der Berufsschullehrerbildung zurück. Während es seit den Ursprüngen der Handelslehrausbildung selbstverständlich war, dass der Diplom-Handelslehrer vom beruflich-fachlichen Qualifikationsprofil zugleich Diplom-Kaufmann war und dass sich aus der Entwicklung der Handelslehrausbildung auch curriculare Rückwirkungen auf den betriebswirtschaftlichen und den volkswirtschaftlichen Studiengang ergaben, bestanden bei der Eingliederung der Berufspädagogischen Institute in die Technischen Hochschulen und Universitäten ingenieurwissenschaftliche Studiengangsstrukturen, die sich in mehr als einem halben Jahrhundert ohne solche Rückwirkungen entwickelt hatten. Deshalb war diese Eingliederung mit einer (fast) vollständigen Anpassung der curricularen Strukturen der Lehramtsstudiengänge mit gewerblich-technischen Fachrichtungen an die der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge und ein Bruch mit der BPI-Tradition verbunden. Das Problem muss systematisch gesehen werden als Spannung zwischen Wissenschaft und Beruf, d.h. zwischen Wissenschaftssystematik und Berufsordnung (-klassifikation), die beide unterschiedlichen Logiken folgen. Während die KMK-Rahmenvereinbarung die curriculare Schneidung der beruflichen Fachrichtungen an die Berufsfelder und damit an die Berufsordnungen bindet, werden die Studienangebote aus den Bezugswissenschaften (Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften) gewonnen, die den jeweiligen Wissenschaftssystematiken folgen.

In der Handelslehrausbildung soll die Vermittlung beider Pole durch die Wirtschaftspädagogik geleistet werden, in die die Fachdidaktik integriert ist. Ob das bereits überall und zufriedenstellend gelungen ist, sei hier dahingestellt. Für die gewerblich-technischen Fachrichtungen ist aufgrund der historischen Entwicklungen eine solche Vermittlung schwieriger und weitgehend ungelöst. Als ein Lösungsansatz ist im Gutachten für die norddeutschen Bundesländer von Gerds, Heidegger, Rauner die Erarbeitung von „Berufs(feld)wissenschaften“ vorgeschlagen worden.¹² Die Ungeklärtheit dessen, was mit dem neuen Begriff genauer gemeint ist, die Rigorosität in der Anwendung dieser noch vagen Vorstellungen auf alle beruflichen Fachrichtungen einschließlich der für das Berufsfeld I „Wirtschaft und Verwaltung“

¹² Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Bremen, Institut für Technik & Bildung. Bremen: Donat-Verlag 1999.

und die Konsequenzen, die daraus für die Standorte mit Berufsschullehrerausbildung in den norddeutschen Ländern von den Autoren gezogen worden sind, haben in Verbindung mit einigen Verfahrensmängeln zu heftiger Kritik an dem Gutachten und zu einigen Folgeaktivitäten geführt, aus denen die Arbeitsgruppe folgendes Fazit für Niedersachsen zieht. Das Vermittlungsproblem von Wissenschaftssystematik und Berufspraxis sollte pragmatisch durch die Stärkung der Fachdidaktiken und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und insbesondere durch eine enge Verzahnung dieser beiden Studienanteile gelöst werden. Diese Empfehlung befindet sich in Übereinstimmung mit den Perspektiven der Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung von Kerncurricula, die eine solche Integration vorsieht. Das bedeutet aber zugleich, dass die entsprechenden Kerncurricula für die Berufsschullehrerbildung spezifisch ausgelegt werden müssen. Ob aus dieser Integration längerfristig Berufs(feld)wissenschaften aus den bisherigen Lehr- und Forschungsaktivitäten in einigen beruflichen Fachrichtungen hervorgehen, die als problematisch angesehen werden, und welche Rückwirkungen dadurch auf die curricularen Strukturierungen im Studienanteil der beruflichen Fachrichtungen zu erreichen sind, kann nicht dezisionistisch vorab entschieden werden, sondern sollte allenfalls als Entwicklungsperspektive vor Ort verstanden und durch Forschungsprojekte gefördert werden.

Bei diesem Vorschlag ist berücksichtigt, dass in Niedersachsen in den Bezeichnungen einiger beruflicher Fachrichtungen in Abweichungen von den Bezeichnungen in der Anlage der KMK-Rahmenvereinbarung von 1995 eine stärkere Gewichtung der Wissenschaftssystematik gegenüber der Berufsordnung zum Ausdruck kommt (1. KMK: Wirtschaft und Verwaltung – Niedersachsen: Wirtschaftswissenschaften/Wirtschaftspädagogik; 6.: Textiltechnik und Bekleidung – Textil- und Bekleidungstechnik; 11.: Körperpflege – Kosmetologie; 12.: Gesundheit – Gesundheitswissenschaften; 13.: Ernährung und Hauswirtschaft – Lebensmittelwissenschaft; 16.: Pflege – Pflegewissenschaften). An dieser stärkeren Orientierung an der Wissenschaftssystematik sollte bei der Studiengangsgestaltung und bei der Erarbeitung von Kerncurricula grundsätzlich festgehalten werden.

6. Der Mangel an Lehrernachwuchs für die berufsbildenden Schulen wird inzwischen auch von Politik und Administration als sehr großes Problem anerkannt, sodass sich konkrete Nachweise hier erübrigen. Für die Bewältigung des Nachwuchsproblems sind zwei verschiedene Strategien zu erkennen. (1) Kurzfristige, quantitativ schnell wirksame und sparsame „Notmaßnahmen“ für „Quereinsteiger“, die in der Spannung von Fachmann – Pädagoge zulasten der pädagogischen Qualifizierung gehen. (2) Erst langfristig wirksame qualitative Verbes-

serungen der Berufsschullehrerbildung, die die Attraktivität dieser Berufsausbildung steigern. Die Wirksamkeit beider Strategien hängt jedoch davon ab, ob und inwieweit die Lehrerarbeit in den berufsbildenden Schulen attraktiver gemacht wird.

Bisher ist historisch weitgehend die erste Strategie verfolgt worden, obwohl systematisch die zweite Strategie Vorrang beanspruchen kann. Die erste Strategie trägt zudem zu einer Entwertung vor allem der ersten Phase der Berufsschullehrerbildung bei und hat in der Vergangenheit zu einer Entwicklungsspirale nach unten geführt: aus der verringerten Nachfrage nach Studienplätzen werden Überkapazitäten in der Lehre errechnet, die zu Ressourcenkürzungen und zu qualitativen Verschlechterungen der universitären Studien führen. Niedersachsen sollte gegen diesen Trend die zweite Strategie verfolgen und die unabweisbaren Notmaßnahmen wenigstens an den Qualitätsstandards orientieren, die sie langfristig für die Berufsschullehrerbildung anstrebt. Im Entwurf der PVO-Lehr II ist die Tür für die erste Strategie weit geöffnet (§ 3 Abs. 1 Ziffer 2 und Abs. 2). Die Arbeitsgruppe empfiehlt die Anerkennung als „gleichwertige Prüfung“ und die Nachqualifizierungen für „Quereinsteiger“ an Qualitätskriterien der zu verbessernden Berufsschullehrerbildung zu binden und bei den Anerkennungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen die für die Berufsschullehrerbildung verantwortlichen Institutionen angemessen zu beteiligen, insbesondere die Universitäten.

5.3 Modelle für die Berufsschullehrerausbildung an Universitäten

Am Ende von Abschnitt 5.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass es in Deutschland keinen politischen Konsens über ein vollständiges Konzept zur Berufsschullehrerbildung gibt, das alle zehn Dimensionen einbezieht. Es bestehen aber politische Konsense über die Gestaltung von Studiengängen. Diese Konsense über Teil-Konzepte werden als (Studiengang-)Modelle bezeichnet, die z.B. in zwei Rahmenvereinbarungen der KMK zur Berufsschullehrerbildung zum Ausdruck kommen (Modelle A und B). Daneben gibt es Optionen für Modelle von Parteien, Verbänden und aus der Wissenschaft, von denen hier das der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft berücksichtigt wird (Modell C).

Die Anfänge der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen sind mit den Entwicklungen der Höheren Fachschulen, Polytechnika, Technischen- und Handelshochschulen verbunden. Während sich die Handelslehrerausbildung seit der Gründung der ersten Handelshochschulen um die Wende zum 20. Jahrhundert in enger curricularer Verbindung mit der Weiter- und später mit der Ausbildung von Kaufleuten und Volkswirten früh akademisiert hatte (Modell A), waren für die Gewerbelehrerausbildung seit Mitte der 1920er Jahre die Berufspädagogischen Institute (BPI)

in den Mittelpunkt gerückt (Modell B) (Ausnahmen: Hamburg und Saarbrücken mit universitärer Ausbildung). Diese wiesen gegenüber der Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften in der Handelslehrrausbildung zwei andere didaktische Schwerpunkte auf, „zum einen Berufspädagogik mit einer entwicklungspsychologisch aufgerüsteten Jugendkunde und zum anderen die eng an die fachrichtungsspezifische Fachkunde der Berufsschule angelehnten Fachdidaktiken, nicht aber die Fachwissenschaften selbst“.¹³ Erst seit der Eingliederung der Berufspädagogischen Institute in die Technischen Hochschulen bzw. Universitäten in den 1960er-Jahren (z. B. Stuttgart 1961; Gießen 1962; Darmstadt 1963; Berlin, München 1964; Mainz 1966; in Hannover wurde 1968 die Pädagogische Hochschule für Gewerbelehrer in die gleichzeitig umbenannte Technische Universität integriert) findet die Berufsschullehrerausbildung insgesamt an Universitäten statt (mit Sonderregelungen für den Bergbau, die Landwirtschaft, den öffentlichen Dienst und die Schifffahrt).

Für die Entwicklung von Studiengang-Modellen gibt es Wechselbeziehungen zwischen länderspezifischen Vorstellungen und Regelungen und Konsensbildungen in der KMK. Gegenwärtig sind die Gestaltungen von Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen durch die Länder an zwei KMK-Beschlüsse politisch gebunden. Die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik ...“ (Beschluss der HRK vom 23.2.1999 und der KMK vom 13.3.1999 – Modell A) sieht zwei Studienrichtungen vor:

	Wirtschaftswissenschaften	Wahlpflichtbereich	Wirtschaftspädagogik
Studienrichtung I	75 - 80	40 – 45	35 – 40
Studienrichtung II	70 - 75	45 – 60	35 - 40

Bei der Studienrichtung I weisen die Wahlpflichtfächer inhaltliche Affinitäten zu den Wirtschaftswissenschaften auf (z.B. spezielle Wirtschaftslehren, Recht, Psychologie, Soziologie); die Studienrichtung II ist für die Kombination mit einem berufsfeldübergreifenden Fach vorgesehen, für deren Studium das Studiumsvolumen auf 175 SWS erhöht werden kann (Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Sport, Musik – Doppelwahlpflichtfächer). Eine fachpraktische Tätigkeit ist

¹³ Stratmann, K.: Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt 1999, S. 486f.

nicht vorgeschrieben, das Studium schließt mit der Diplom-Prüfung für Handelslehrer (Dipl.-Hdl.) ab.

Die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ (KMK-Beschluss vom 12.5.1995 – Modell B) legt folgende Eckdaten für das Studium an Universitäten fest:

- Regelstudienzeit: 9 Semester mit einem Studienvolumen von ca. 160 SWS; mindestens einjährige fachpraktische Tätigkeit;
- Abschluss mit der Ersten Staatsprüfung; ein Diplomgrad kann aufgrund dieser Prüfung verliehen werden;
- „Das Studium umfasst ... etwa zur Hälfte das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung. Die andere Hälfte umfasst das erziehungswissenschaftliche Studium und das Studium eines berufsfeldübergreifenden oder eines allgemein bildenden Unterrichtsfaches oder das Studium einer speziellen oder weiteren beruflichen oder einer sonderpädagogischen Fachrichtung etwa im Verhältnis 3 : 5. Einige Länder lassen auch die Kombination zweier allgemein bildender Fächer zu“ (Studiengang-Modell B: ca. 80:50:30).

Die Länder haben in ihren staatlichen Prüfungsordnungen bzw. in den genehmigten Diplom-Prüfungsordnungen diese Rahmenvorgaben unterschiedlich interpretiert und ausgefüllt. Die Varianten reichen bei der Regelstudienzeit von mindestens 8 bis zu 10 Semestern (einschließlich 1 oder 2 Prüfungssemester), beim Studienvolumen von 150 bis 216 SWS, beim Studienanteil für die berufliche Fachrichtung von 70 bis 100 SWS, beim Wahlpflichtfach von 32 bis 50 SWS und bei der Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik von 12 bis 40 SWS.

Die „Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“ der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat ein Studiengang-Modell vorgeschlagen (Modell C), in dem die Spannung von Einheit und Differenz in der Berufsschullehrerausbildung dadurch politisch gestaltet werden sollte, dass die geforderte Einheitlichkeit durch gleiche Studienanteile in den beruflichen Fachrichtungen (80 SWS) und in Berufs- und Wirtschaftspädagogik (40 SWS) gesichert ist. Die Differenzierung erfolgt im Wahlpflichtbereich durch sechs Studienrichtungen, die mit einer beruflichen Fachrichtung kombiniert werden können:

Studienrichtung I: Eine oder mehrere Vertiefungen des Studiums in einer beruflichen Fachrichtung (40 SWS).

Kombination einer (allgemeinen) beruflichen Fachrichtung (z. B. Elektrotechnik) mit einer (speziellen) beruflichen Fachrichtung (z. B. Energie-, Nachrichten- oder Informationstechnik) zur Qualifizierung für den fachtheoretisch anspruchsvollen Unterricht in Berufsschulen (z. B. Bank- und Versicherungskaufleute) und in Fachschulen und Fachakademien.

Studienrichtung II: Berufliche Fachrichtung praxisorientiert (40 SWS).

Integration der Fachtheorie- und Fachpraxislehrerausbildung durch Verstärkung der Praxisanteile zur speziellen Qualifizierung eines integrierten fachtheoretischen und fachpraktischen Unterrichts in vollzeitschulischen Bildungsgängen wie Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule).

Studienrichtung III: Allgemeine affine Fächer (40 – 60 SWS).

(Berücksichtigung curricularer Affinitäten zwischen fachwissenschaftlichen Studienanteilen in der beruflichen Fachrichtung (z.B. Mathematik und Physik im Studium der Elektrotechnik) und den in den korrespondierenden Studien für die Unterrichtsfächer (z.B. Mathematik und Physik).

Studienrichtung IV: Fächer zur Qualifizierung für eine außerschulische affine Tätigkeit (40 – 60 SWS).

Besondere Berücksichtigung des Polyvalenzprinzips durch einen Wahlpflichtbereich, der z.B. in Verzahnung mit Studiengängen für andere akademische Berufe oder speziell in Bezug auf neue Berufsbereiche curricular strukturiert ist (z.B. Wirtschaftswissenschaften für gewerblich-technische Berufe; Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; neue Medien- und Umweltberufe).

Studienrichtung V: Zweite berufliche Fachrichtung (60 – 80 SWS).

In der Ordnung der Ausbildungsberufe werden neue Querschnittberufe entwickelt (z.B. Mechatroniker), für die Qualifikationen in Breite und Tiefe in zwei beruflichen Fachrichtungen erforderlich sind.

Studienrichtung VI: Allgemeine nicht-affine Fächer (Doppelwahlpflichtfach) (60 – 80 SWS).

Für die berufsfeldübergreifenden (so genannten „allgemein bildenden“) Unterrichtsfächer vor allem in beruflichen Bildungsgängen, die zu den Hochschulzugangsberechtigungen führen (vor allem Fachoberschule und Berufsgymnasien) sind die gleichen fachwissenschaftlichen Qualifikationen erforderlich wie die für den gymnasialen Unterricht im Sekundarbereich II; sie erfordern deshalb ein vergleichbares Studienvolumen von derzeit ca. 65 SWS.

Die Studienrichtungen III bis VI erfordern bis zu 180 bzw. 200 SWS und damit Studienzeiten von 9 bzw. 10 Semestern ohne Prüfungssemester.

Die Differenzierungsnotwendigkeiten innerhalb der Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen machen deutlich, dass deren Besonderheiten in Bezug auf die Studiengänge für das Lehramt an allgemein bildenden Schulen kein einheitliches Curriculum für die Lehrerbildung zulassen. Das Kerncurriculum in den Grundwissenschaften und in den Fachdidaktiken für dieses Lehramt sollte zwar die gleiche curriculare Grobstruktur mit den vier Themenblöcken aufweisen (vgl. Abschnitt zum Kerncurriculum, insbes. 3.7), aber inhaltlich berufs- und wirtschaftspädagogisch ausgelegt werden, wie dies im zweiten Modulbeispiel für den Themenblock I verdeutlicht wurde. Dementsprechend soll die Regelung in der PVO-Lehr I (§ 47 Abs. 1, Ziffer 1) beibehalten werden. Die inhaltliche Auslegung des Kerncurriculums Grundwissenschaften und Fachdidaktik für das Studium im Lehramt für berufsbildende Schulen liegt in der Verantwortung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das heißt nicht, dass es inhaltlich ausschließlich von dieser Teildisziplin bestritten wird.

5.4 Berufsschullehrerausbildung in Niedersachsen

Die „Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen“ (PVO-Lehr I vom 15.4.1998) regelt die Berufsschullehrerausbildung nach der KMK-Rahmenvereinbarung (Modell B) mit den Studienanteilen 80 : 50 : 30. Für die fachdidaktischen Studienanteile ist festgelegt, dass je ein Fünftel des Studienvolumens für die berufliche Fachrichtung bzw. für das Unterrichtsfach dafür zu verwenden und dass der Studienanteil in Pädagogik speziell in der Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu studieren ist. Aufgrund der Ersten Staatsprüfung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften wird in Oldenburg den Absolventen auf Antrag der Diplomgrad für Handelslehrer verliehen (Dipl.-Hdl.).

Mit dem Abschluss des Diplomstudiengangs Wirtschaftspädagogik – nach der HRK/KMK-Rahmenordnung (Modell A) - in den beiden Studienrichtungen I und II sind nach der „Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter“ (PVO-Lehr II i. d. F. vom 15.6.1993) die Einstellungsvoraussetzungen in den Referendardienst erfüllt (§ 3 Abs. 1 Ziffer 2) bzw. gilt dieser Abschluss als „gleichwertig anerkannte Prüfung“ (nach Entwurf PVO-Lehr II vom 13.6.2001).

In Niedersachsen ist die Berufsschullehrerausbildung zweifach gestaltet: In der Tradition der Handelslehrerausbildung nach Modell A in Göttingen und für die vier anderen an der Berufsschullehrerbildung beteiligten Universitäten nach Modell B. Die Berufsschullehrerbildung in Oldenburg in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften nimmt eine vermittelnde Position zwischen den Modellen A und B ein, weil sie curricular weitgehend am Modell A orien-

tiert ist (aber nur die Studienrichtung II anbietet) und die Absolventen nach dem Staatsexamen auf Antrag diplomiert werden können (Dipl.-Hdl.).

Von den 16 beruflichen Fachrichtungen nach der Anlage der KMK-Rahmenvereinbarung von 1995 (Modell B) können in Niedersachsen 13 studiert werden:

- Göttingen: Wirtschaftspädagogik (nach der HRK/KMK-Rahmenordnung)
- Hannover: Bautechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik, Lebensmittelwissenschaften, Metalltechnik, Textil- und Bekleidungstechnik
- Lüneburg: Sozialpädagogik, Wirtschaftswissenschaften
- Oldenburg: Wirtschaftswissenschaften
- Osnabrück: Gesundheitswissenschaften, Kosmetologie, Pflegewissenschaften.

Auf die Abweichungen in den Bezeichnungen der beruflichen Fachrichtungen im Vergleich zur Anlage der KMK-Rahmenvereinbarung und die stärkere Akzentuierung der Wissenschaftssystematik gegenüber der Berufsordnung wurde oben bereits hingewiesen. Die Kombination jeder beruflichen Fachrichtung ist nach der PVO-Lehr I mit 16 Unterrichtsfächern einschließlich Sonderpädagogik (ohne Erweiterungsprüfung) möglich. Davon können 11 als Unterrichtsfächer studiert werden, die für die Gymnasiallehrerausbildung angeboten werden. Hannover bietet von den 16 Kombinationsmöglichkeiten 12 an, Lüneburg 8, Oldenburg 11 und Osnabrück 8. Die Studienangebote für die Unterrichtsfächer in Lüneburg bewegen sich allerdings nicht auf dem Anforderungsniveau der Sekundarstufe II.

Auffallend ist das geringe Angebot von Informatik als Unterrichtsfach, das nur mit der Akzentuierung auf Wirtschaftsinformatik in Göttingen und Oldenburg studiert werden kann. Die Kombination einer beruflichen Fachrichtung (allgemein) mit einer (speziellen) beruflichen Fachrichtung ist nur in Göttingen aufgrund der Orientierung an der HRK/KMK-Rahmenordnung von 1999 (Modell A, Studienrichtung I) möglich.

5.5 Empfehlungen der Arbeitsgruppe

Für Weiterentwicklungen der Berufsschullehrerausbildung in Niedersachsen gibt die Arbeitsgruppe folgende allgemeine Empfehlungen; in Teil II werden - bei den Standorten, an denen Berufsschullehrerbildung angesiedelt ist - jeweils standortspezifische Empfehlungen gegeben.

- ☞ Aufgrund historischer Erfahrungen und systematischer Überlegungen wird dringend davor gewarnt, den gravierenden Mangel an Lehrernachwuchs für die berufsbildenden Schulen durch solche politischen und administrativen Maßnahmen beheben zu wollen, die zur Senkung der Qualität in der Berufsschullehrerbildung führen. Da solche Qualitätseinbußen bisher immer zulasten der pädagogischen Qualifikationen gegangen sind, sollten gegen diesen Trend die berufs- und wirtschaftspädagogische und die fachdidaktische Ausbildung qualitativ auch für so genannte "Quereinsteiger" unbedingt gesichert werden.
- ☞ Das bedeutet für alle „Sondermaßnahmen“ zur Gewinnung von „Quereinsteigern“, dass bei der Anerkennung als „gleichwertige Prüfung“ nach dem Entwurf der PVO-Lehr II (§ 3 Abs. 1 Ziffer 2 und Abs. 2) und bei der Anerkennung und Durchführung von Nachqualifizierungsmaßnahmen die anzustrebenden Qualitätsstandards u.a. dadurch gesichert werden, dass die in der regulären Ausbildung verantwortlichen Institutionen nicht ausgeschlossen, sondern systematisch einbezogen werden. Das gilt insbesondere für die Universitäten. Die erforderlichen Nachqualifizierungen sollten als Chancen zur Verbesserung der Kooperation zwischen den drei Phasen der Berufsschullehrerbildung und zwischen den Universitäten, den Studienseminaren und den Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung aktiv genutzt werden.
- ☞ Für die universitäre Berufsschullehrerausbildung bedeutet dies, grundsätzlich keine neuen Standorte für die Berufsschullehrerausbildung einzurichten, sondern sie an den fünf Universitäten mindestens qualitativ zu sichern und zum Teil zu stärken. Bei grundsätzlicher Befürwortung von wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen zur Kooperation von Fachhochschulen und Universitäten in der Berufsschullehrerausbildung werden zurzeit für Niedersachsen an keinem Universitätsstandort solche Modellversuche für nötig oder sinnvoll erachtet.
- ☞ Die Unterschiede in der Berufsschullehrerausbildung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften durch eine Orientierung einerseits am Modell A (Göttingen), andererseits am Modell B (Lüneburg und Oldenburg) sollten durch die einheitliche Ausbildung nach dem Modell A beseitigt werden.
- ☞ Für alle anderen beruflichen Fachrichtungen sollten zur notwendigen Differenzierung in den Qualifikationsprofilen von Berufsschullehrern die Kombinationsmöglichkeiten einer beruflichen Fachrichtung mit verschiedenen curricularen Strukturen im Wahlpflichtbereich über die jetzt festgelegte eine Wahlmöglichkeit hinaus in Orientierung am Modell C erweitert werden, d.h. ohne die nach dem Modell B mögliche Kombination von zwei berufsfeldübergreifenden (allgemein bildenden Unterrichts-)Fächern. Mindestens sollten alle (allgemeinen) be-

ruflichen Fachrichtungen mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung zur Vertiefung der beruflich-fachlichen Qualifikationen und zur Stärkung der Polyvalenz ermöglicht werden.

- ☞ Zur weiteren Stärkung der Polyvalenz und zur Förderung der Mobilität auf den Arbeitsmärkten sollten Lehramtsabsolventen aller beruflichen Fachrichtungen diplomiert werden.
- ☞ Zur Verbesserung der Kooperation zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase sollte an allen Universitätsstandorten mit Berufsschullehrerausbildung ein Studienseminar für Referendare mit einer beruflichen Fachrichtung vorhanden sein (in Göttingen wird zum 1.11.2001 ein Studienseminar eingerichtet; für Lüneburg steht eine solche Entscheidung noch aus).

6 Bachelor-/Master-Studiengänge und Lehrerbildung

6.1 Ausgangslage

Eines der zentralen Themen der gegenwärtigen Diskussion um das akademische Studium ist die sog. „gestufte“ Studiengangsstruktur: An die Stelle der bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge soll ein gestuftes Modell treten, in dessen Rahmen nach dem sechsten Semester der erste, berufsqualifizierende Abschluss erworben wird (Bachelor). Die Vorstellung geht dahin, dass viele Studierende mit diesem Abschluss die Universität verlassen. Im Anschluss hieran beginnt eine zweite Studienstufe, die nach vier Semestern mit einem Master abschließt. Umstritten ist, ob (und wenn ja: welche) „Filter“ zwischen BA-Abschluss und MA-Phase eingebaut werden. Der Master wiederum ist - wie im angloamerikanischen Bereich - die Voraussetzung für den Eintritt in ein Promotionsstudium. Zahlreiche bildungspolitische Gremien und Einrichtungen haben ausführliche Stellungnahmen und Konzeptionen für diese gestufte Studiengangsstruktur vorgelegt.

Im Folgenden geht es nicht um die Berechtigung der Anlässe und Gründe für den Aufbau gestufter Studiengänge auf allgemeiner Ebene. Zu den damit verbundenen Fragen findet derzeit eine sehr breite, kontroverse und grundsätzliche Diskussion statt, wobei zu berücksichtigen ist, dass auf europäischer Ebene die Signale eindeutig in Richtung auf die durchgängige Einrichtung gestufter Studiengänge gestellt sind. Mittel- und längerfristig bedeutet deren flächendeckende Einführung den vollständigen, in der Tat „revolutionären“ Umbau der deutschen Hochschulstruktur sowie eine grundsätzliche Neugestaltung des Übergangs vom Hochschulsystem zum Berufssystem.

Im Folgenden wird vielmehr die unbezweifelbar starke Tendenz zu solchen Konzeptionen als Faktum genommen. Von diesem Faktum ausgehend geht es im Folgenden um die Frage nach den Konsequenzen der Einführung solcher Modelle für die Lehrerbildung. Denn die bisherige Struktur der Lehrerbildung entspricht noch den traditionellen grundständigen Studiengangsstrukturen (Diplom, Magister und Staatsexamen nach 8 Semestern). Im Rahmen der traditionellen Studiengangsstruktur sind die akademisch regulierten Studiengänge (Diplom, Magister) im Wesentlichen kompatibel mit den vom Staat (im Fall der Lehrerbildung: von den Kultusministerien) regulierten und mit einem Staatsexamen abschließenden Studiengängen. Die Einführung von gestuften Studiengangsstrukturen wirft die Frage auf, ob und wie eine Kompatibilität zwi-

schen den „neuen“ Bachelor/Master-Modellen (akademisch reguliert) und den „alten“, staatlich regulierten grundständigen Studiengängen hergestellt werden kann.¹⁴

6.2 Voraussetzungen

Die Diskussion um die Kompatibilität von gestuften Studiengangsstrukturen und Lehrerausbildung kann sinnvollerweise – erstens - nur im Blick auf alle Lehramtsstudiengänge sowie – zweitens - im Blick auf alle Phasen der Lehrerbildung vollzogen werden. Es wäre nicht seriös, gezielt einzelne Lehrämter (z.B. das Lehramt an Gymnasien oder an berufsbildenden Schulen) herauszugreifen und hierfür gestufte Studiengangsmodelle aufzubauen, die anderen, nur sehr schwer in die neue Struktur zu integrierenden Lehrämter jedoch außen vor zu lassen. Eine Nichtberücksichtigung anderer, „unpassender“ Lehrämter bzw. deren Herabstufung auf eine Bachelor-Stufe würde den erreichten Integrationsgrad der Lehrämter bzw. der verschiedenen Lehramtsstudiengänge zurückschrauben. Weiter muss berücksichtigt werden, dass die 2. Phase der Lehrerausbildung die direkt berufsvorbereitenden Aufgaben übernimmt. Die Universität kann diese unmittelbare Qualifizierung für die Berufsfertigkeit aus strukturellen Gründen nicht übernehmen. Insofern sollte es zu keiner Vermischung von universitärer Lehrerbildung und ihrer Fortsetzung im Studienseminar kommen: Es geht nicht um die Vermischung dieser Aufgaben, sondern um das Erreichen einer abgestimmten, arbeitsteiligen Kooperation zwischen Universität und Studienseminar. In Modellen gestufter Lehrerbildung muss jedenfalls das Verhältnis zur 2. Phase explizit geklärt sein.

Eine Kompatibilität von gestuften Studiengängen und Lehrerausbildung ist grundsätzlich nur dann gegeben, wenn Bachelor- und Master-Phase jeweils als ein Zwei-Fach-Studium möglich sind, da auch in Zukunft von einem Zwei-Fach-Lehrer auszugehen ist. Darüber hinaus ist eine Lehrerausbildung in „gestuften“ Kontexten nur dann möglich, wenn hinreichend viele für das

¹⁴ Die Diskussion um Vor- und Nachteile grundständiger bzw. gestufter Lehrerbildung wird derzeit sehr kontrovers geführt. Allgemein kann man sagen, dass Institutionen, Verbände und Personen, die zur Lehrerbildung gehören bzw. in ihr arbeiten, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wie auch die Fachdidaktik-Verbände - letztlich generell: die *Schulseite* – die grundständige Lehrerbildung verteidigen, wohingegen Organisationen der Wissenschaftsverwaltung und -beratung, Universitätsleitungen etc. (Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Expertenrat NRW) – letztlich generell: die *Wissenschaftsseite* – die gestufte Lehrerbildung empfehlen. Vgl. Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. Dokumentation eines Workshops der Universität Hannover und der ZEVA am 23.Juni 2000. Hannover 2001; Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln, November 2001.

Lehramt relevante Fächer bzw. Disziplinen an einem Standort in gestufter Weise angeboten werden, und zwar gänzlich unabhängig von der Lehrerbildung, d.h. im Bereich der Hauptfachstudiengänge. Gestufte Lehrerbildung ist nur an solchen Universitätsstandorten möglich, an dem die gesamte bzw. große Teile der Studienstruktur bereits gestuft eingerichtet ist. Erst ein breites Spektrum an Fächern ermöglicht die notwendige Breite an Fächerkombinationen, die für universitäre Lehrerbildung essenziell ist. Dort hingegen, wo Universitäten etwa lediglich in wirtschaftswissenschaftlichen, juristischen und/oder informationstechnischen Bereichen oder aber in hochspezialisierten naturwissenschaftlichen oder technischen Feldern gestufte Studiengänge anbieten, stellt sich für Lehrerbildung die Frage nicht.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe muss die Grundständigkeit des Lehramtsstudiums auch zukünftig gewährleistet sein, um den zeitlich parallelen Zusammenhang von Fachstudien, Fachdidaktik und Grundwissenschaften aufrechtzuerhalten. In den (Unterrichts-) Fächern kann gleichwohl der Bachelor-Abschluss erworben werden. In entsprechenden Modellversuchen (Greifswald, Bochum) ist auf der Bachelor-Stufe neben den beiden Fächern ein allgemein berufsqualifizierender Bereich zu absolvieren (General Studies, Optionalbereich), in dem erziehungswissenschaftliche Anteile (die aber noch nicht einen ausschließlichen Bezug zum Lehrerberuf haben) eingebaut sind. Auch sollte es - für Spät-Entschiedene - möglich sein, mit fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien auch später zu beginnen. Entscheidend ist, dass alle diejenigen, die auf der Master-Ebene mit der Lehrerqualifikation abschließen, die durch entsprechende Kerncurricula definierten fachbezogenen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien absolviert haben - sei es grundständig oder sei es in anderer Weise.

Die Lehrerqualifikation (1. Staatsexamen) sollte für alle Lehrämter erst auf der Master-Ebene erworben werden können. Natürlich ist damit ein bildungs- und besoldungsrechtlicher Streitpunkt angesprochen, da bislang je nach Dauer der Regelstudienzeit zwischen höherem und gehobenem Dienst differenziert wird. Lässt man Status- und Besoldungsfragen außen vor, so ist aufgrund der Arbeitsanforderungen, der notwendigen Qualifikationen und der Bedeutung der einzelnen Schulstufen bzw. -formen innerhalb des Bildungswesens keine Begründung dafür ins Feld zu führen, dass Grundschularbeit weniger (auch wissenschaftliche) Qualifikation braucht als Gymnasialarbeit. Die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie zu den Schülerleistungen machen einmal mehr deutlich, dass die Grundschule die Basis für Lernen und Leisten im Schulsystem und darüber hinaus legt. Insofern ist eine höhere fachliche und pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Grundschullehrkräfte anzustreben.

6.3 Varianten

Im Blick auf die Frage nach der Kompatibilität von BA/MA-Struktur und Lehramtsstudiengängen sind folgende drei Varianten denkbar:

Variante A: Die Kultusministerien halten an den bestehenden Regelungen (Lehramtsprüfungsordnungen) für die Lehrerausbildung fest; Universitäten, die Lehrerausbildung betreiben wollen, sind an diese Regelungen gebunden. Dies würde bedeuten, dass in den Universitäten, in denen weiterhin Lehrerausbildung stattfindet und in denen zugleich gestufte Studiengänge eingeführt werden, eine schwer zu bewältigende Doppelstruktur etabliert werden muss. Es besteht die Gefahr, dass dadurch die Lehrerausbildung in den Universitäten noch weiter an den Rand gedrängt wird. Andererseits könnten diejenigen Universitäten, die gestufte Studiengänge einführen, angesichts der Inkompatibilität von gestufter Studiengangstruktur und bisher üblicher grundständiger Lehramtsausbildung geneigt sein, auf Lehrerausbildung gänzlich zu verzichten. – Diese Position ist wohl eher als zwar denkbare, aber wenig praktikable und wenig realistische Variante einzuschätzen.

Variante B: Es wird eine Kompatibilität in der Weise hergestellt, dass bis zum Bachelor-Abschluss die Studierenden noch nicht entscheiden müssen, ob sie ein Lehramt oder einen anderen Abschluss anstreben. Auf der Bachelor-Stufe werden ausschließlich Fächer studiert. Erst nach dem Bachelor-Abschluss (der selbst also auf außerschulische Tätigkeitsfelder gerichtet ist) entscheidet der Studierende - ggf. nach einem Praktikum -, ob er auf der anschließenden Master-Stufe entweder einen lehramtsbezogenen Abschluss (1. Staatsexamen; Master of Education) oder aber einen nicht-lehramtsbezogenen Abschluss (Master) erwerben will. Die lehramtsspezifischen Elemente (Grundwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraktika) setzen erst auf der Master-Stufe ein, die ausschließlich aus diesen Elementen besteht.

Dieses Modell löst also die grundständige universitäre Lehrerausbildung auf und konzentriert universitäre Lehrerausbildung auf die Master-Stufe. Auf der Master-Stufe geht es um eine stärkere Verknüpfung der Lehrerausbildung mit Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung wie auch mit den Belangen des späteren Berufsfeldes. Der in der bisherigen Struktur von Beginn an vorhandene Zusammenhang zwischen Fachstudien einerseits und den Studien in den Grundwissenschaften und der Fachdidaktik andererseits wird aufgelöst bzw. in eine konsekutive Ordnung des „Nacheinander“ gebracht. Studierende mit einer klaren Lehramtsorientierung werden auf der Bachelor-Stufe künstlich von der Berufsorientierung abgehalten. Die Lehrerqualifikation er-

scheint wie eine Zusatzqualifikation. Ob auf der Master-Stufe Forschungs- und Berufsbezug zugleich besser durchgehalten werden können als im bisherigen Modell, darf bezweifelt werden.

Eine verstärkte Berufsfeldorientierung auf der Master-Stufe lässt darüber hinaus das Verhältnis zur schon immer berufsvorbereitend organisierten 2. Phase der Lehrerausbildung (Studienseminar) unklar werden. Insofern ist diese Variante zwar denkbar; es überwiegen jedoch die Probleme und möglichen Nachteile.

Variante C: Gestufte Studiengänge werden aufgebaut, in die Studierende mit dem Berufswunsch „Lehrer“ sich einschreiben können. Sie studieren jedoch bereits in der Bachelor-Phase fachdidaktische Elemente, ebenso studieren sie von Beginn an grundwissenschaftliche Elemente. Diese fachdidaktischen und grundwissenschaftlichen Elemente sind Teil der - bereits erwähnten - „General Studies“, die - analog zu einem dritten Fach - in Bachelor-Studiengänge integriert sind (vgl. „Greifswalder Modell“; „Bochumer Modell“). Diese General Studies qualifizieren auch für außerschulische Berufsfelder (Aspekt der Polyvalenz).

Die Studierenden erwerben zunächst den Bachelor-Abschluss und haben dann drei Optionen:

- Sie verlassen mit diesem Abschluss die Universität.
- Sie entscheiden sich für eine Weiterführung des Studiums in Richtung auf einen nicht-lehrerbezogenen Master-Abschluss
- Sie entscheiden sich für die Weiterführung des Studiums in Richtung auf den Lehrer-Master.

Der Lehrer-Master schließt mit einem Staatsexamen ab. Dieses erste Staatsexamen wird jedoch in neuer Form absolviert: Aufgrund der Modularisierung und des Leistungspunkte-Systems wird ein Großteil der Elemente des alten Staatsexamens nunmehr in akademischer Verantwortung studienbegleitend zertifiziert; dadurch bedingt steigt die Prüfungsbelastung. Diese studienbegleitenden Prüfungselemente gehen in die Examensnote ein. Die abschließende Staatsexamensprüfung ist damit in ihrem Umfang deutlich reduziert; der Aufwand in den staatlichen Prüfungsämtern für die Lehrämter wird geringer. Der Absolvent eines solchen Studiengangs hat dann drei Abschlüsse: Erstens einen akademischen Bachelor-Abschluss und im Anschluss an die Master-Stufe ein 1. Staatsexamen und einen Master of Education.

Das grundwissenschaftliche und fachdidaktische Studium besteht dabei aus definierten Studienelementen, die (in einer bestimmten Inhaltlichkeit und inneren Sequenz; vgl. Kerncurriculum) absolviert werden müssen. Wann und in welcher Zeit insgesamt diese Anforderungen absolviert werden, ist Sache der Studierenden. Es muss aber von Studienbeginn an möglich sein, diese

lehramtsbezogenen Studienelemente zu absolvieren (= Grundständigkeit der Lehrerbildung). Zugleich besteht aufgrund dieser Organisationsform auch die Möglichkeit, in Verknüpfung mit der laufenden Lehrerbildung ein Programm zur pädagogisch-didaktischen Nachqualifizierung von Personen einzurichten, die bislang „nur“ über fachliche bzw. fachwissenschaftliche Kompetenzen verfügen, die aber den Lehrerberuf ergreifen möchten (vgl. Lehrermangel in bestimmten Fächern; Notwendigkeit der Gewinnung und Nach-Qualifizierung von „Quereinsteigern“; vgl. den Master-Studiengang der Universität Göttingen).

Unter Bezugnahme auf die Reformempfehlungen der KMK-Kommission Lehrerbildung hält die Arbeitsgruppe einerseits grundsätzlich am Modell der grundständigen Lehrerbildung fest. Im Kontext der Diskussion um gestufte Lehrerbildung empfiehlt die Arbeitsgruppe eindeutig und mit Nachdruck die Erprobung der Variante C in Modellversuchen und formuliert folgende Kriterien für die Beantragung bzw. Bewilligung solcher Modellversuche.

6.4 Kriterien für Modellversuche

1. Es sollten an einem Standort möglichst alle Lehramtsstudiengänge in den Modellversuch einbezogen werden. Die Erprobung bei nur einem Lehramt (etwa nur dem Gymnasiallehramt oder nur dem Berufsschullehramt) vermittelt keine für die Lehramtsstruktur insgesamt relevanten Erkenntnisse und reduziert den Integrationsgrad der Lehramtsstudiengänge bzw. der Lehrämter.
2. Das Verhältnis der universitären Phase zum Vorbereitungsdienst (2. Phase) sollte explizit geklärt werden. Doppelungen und/oder Brüche sind möglichst zu vermeiden. Ohne eine genaue Darlegung der kooperativen Arbeitsteilung zwischen der Stufe des Lehrer-Masters und der 2. Phase - in Form eines gemeinsamen Kerncurriculums - sollte kein Modellversuch genehmigt werden.
3. Modellversuche sind nur dort sinnvoll und machbar, wo ein breites Spektrum an schulrelevanten Fächern angeboten wird. Nicht sinnvoll ist es, lediglich z.B. ein bis drei Fächer „gestuft“ vorzuhalten und alle anderen Fächer unverändert grundständig zu belassen: Entweder wird die Kombinationsmöglichkeit stark eingeschränkt oder aber die Studierenden müssen sich während ihres Studiums in „zwei Welten“ (grundständig/gestuft) bewegen.
4. Modellversuche sind nur dort sinnvoll, wo die Bachelor-Stufe als Zwei-Fächer-Studium plus General Studies (mit Anteilen von Fachdidaktik und Grundwissenschaften) durchgeführt

wird. Auf der Master-Stufe muss dann ebenfalls die Lehrerqualifikation für zwei Fächer vermittelt werden.

5. Die Grundständigkeit des Lehramtsstudiums muss erhalten bleiben, d.h. von Beginn des Studiums an sollte für diejenigen Studierenden mit dem klaren Berufswunsch „Lehrer“ eine möglichst hohe Verzahnung von Fachstudien, fachdidaktischen Studien, Grundwissenschaften und schulpraktischen Studien angestrebt werden.
6. Die Lehrerqualifikation (= 1. Staatsexamen) sollte für alle Lehrämter erst auf der Master-Ebene erworben werden können.
7. Ob an einem Standort eine gestufte Studienstruktur für die Lehramtsstudiengänge gleichzeitig mit der weiterbestehenden bisherigen Struktur oder für die Zeit des Modellversuchs (und ggf. darüber hinaus) ausschließlich (d.h. unter Wegfall bzw. Auslaufen der bisherigen grundständigen Form) angeboten wird, ist im Konsens mit der Hochschule zu klären.
8. Modellversuche sollten extern evaluiert werden; dies schließt den Vergleich verschiedener Varianten gestufter Lehrerbildung wie auch den Vergleich mit der grundständigen Lehrerbildung ein.

7 Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

7.1 Ausgangslage

Unter berufsbiographischer Perspektive umfasst die Lehrerbildung drei Phasen: Nach der ersten, eher theoretisch ausgerichteten Phase, die vor allem das Studium in den Grundwissenschaften sowie in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken beinhaltet (an der Universität/Hochschule) und der zweiten, vor allem unterrichtspraktisch ausgerichteten Phase (im Studienseminar/Referendariat) stellt die dritte Phase (das „Lernen im Beruf“) den längsten Zeitraum dar. Sie umfasst die Zeitspanne vom Berufseinstieg über die gesamte Berufsdauer hinweg bis zur Beendigung einer oftmals mehr als 30-jährigen beruflichen Tätigkeit. In dieser Phase nimmt die Lehrerfort- und -weiterbildung ihren Platz ein.

Die „traditionelle“ Unterscheidung zwischen Lehrerfortbildung (als Qualifikationserhalt) und Lehrerweiterbildung (als Qualifikationserweiterung) ist inhaltlich oft nicht eindeutig zu treffen – so können z.B. erweiterte Medienkompetenzen, Beratungskompetenzen oder auch fachdidaktische Kompetenzen durchaus beiden Qualifizierungsbereichen zugerechnet werden. Die Lehrerfortbildung könnte man als „berufsbegleitende Zwischeninstanz zwischen Schule, Hochschule und Schulaufsicht“¹⁵ bezeichnen.

Neben der berufsbiographischen Begründung für die Intensivierung von Lehrerfort- und -weiterbildung ist zweitens auf den sich beschleunigenden gesellschaftlich-kulturellen Wandel hinzuweisen, der es erforderlich macht, auch und gerade im Bildungs- und Schulsystem neue Wege zu gehen, sich mit neuen Inhalten auseinander zu setzen, neue methodische Formen zu erproben und schließlich auch: neuen Kompetenzanforderungen für Schüler wie Lehrer zu begegnen. Stichworte wie Wissensgesellschaft, Schlüsselqualifikationen, Umgang mit zunehmender Heterogenität innerhalb der Schülerschaft, kooperatives und selbstständiges Lernen, neue Informations- und Kommunikationsmedien als Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, neue Kompetenz- und Wissensanforderungen seitens des Berufssystems können im gegebenen Rahmen den Wandel nur andeuten; in jedem Fall resultieren aus diesen Entwicklungen Herausforde-

¹⁵ Vgl. Becker, F.J.E. (1990): Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung, Hildesheim: Olms Verlag, S. 50.

rungen für die Schule und die Lehrerschaft, die ein verstärktes Bemühen um eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung notwendig machen.

Das „Lernen im Beruf“ meint keineswegs nur die Teilnahme an Seminaren oder Vorträgen, die von den spezifischen Fortbildungseinrichtungen angeboten werden. Vielmehr sollten Fort- und Weiterbildung selbstverständliche berufskulturelle Elemente der Lehrerschaft sein; die Anbahnung von Weiterbildungsfähigkeit und -bereitschaft ist deshalb selbst eines der Ziele der Lehrerausbildung (vgl. auch die Begründungen für das Kerncurriculum). Die Arbeitsgruppe geht davon aus, dass die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung nicht nur die Professionalität der Lehrer/innen erhöht sowie die Qualität von Schule und Unterricht verbessert, sondern die erfahrenen Hilfestellungen die Lehrer/innen auch entlasten und sich dadurch ihre Berufszufriedenheit erhöht. Von daher soll die Lehrerfort- und -weiterbildung vor allem als Unterstützungssystem konzipiert und entsprechend ausgerichtet sein.

Lehrerfortbildung ist derzeit im Wesentlichen noch eine freiwillige Qualifikationsmaßnahme der einzelnen Teilnehmer, sofern sie keinen formalen Aufstieg in der Schul- bzw. Schulverwaltungshierarchie anstreben. (Auch Lehrkräfte, die für längere Zeit beurlaubt waren, z.B. viele Jahre im Erziehungsurlaub, müssen vor ihrem Wiedereinstieg in den Schuldienst an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen.) Die weitgehende Freiwilligkeit dürfte aber künftig kaum noch zu rechtfertigen sein – zumal, wie eine Untersuchung in der Schweiz ergeben hat, über 40 % der Lehrer Fortbildungsangebote in nur ungenügendem Maße und 20 bis 30 % praktisch keine Angebote wahrnehmen.¹⁶ Es ist anzunehmen, dass Erhebungen in Deutschland vergleichbare Daten erbringen würden. Angesichts beschleunigter Entwicklungen und Veränderungen in allen relevanten Bereichen des Lehrerberufs (fachwissenschaftliche Entwicklungen, fachdidaktische/curriculare Veränderungen, gesellschaftliche und sozialisatorische Wandlungsprozesse etc.), nicht zuletzt auch aufgrund berufsbiographischer Veränderungen (altersbedingt, berufserfahrungsbedingt) erhält das „Lernen im Beruf“ eine zunehmend größere Bedeutung und wird damit zu einem unverzichtbaren Element von Professionalität im Lehrerberuf.

¹⁶ Vgl. Landert, Chr.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur, Zürich: Verlag Rüegger, S. 181.

7.2 Varianten

In welcher Weise die Lehrerfort- und -weiterbildung für alle Lehrer/innen verbindlich sein sollte – darüber dürften die Meinungen allerdings auseinander gehen. Schließlich wird das „Absitzen“ von Fortbildungsstunden wohl kaum die erwünschten Effekte auf Qualifizierung und Lehrerhandeln haben. Außerdem könnte eine Verpflichtung die vorhandene Eigeninitiative reduzieren, wie aufgrund der Motivationsforschung vermutet werden kann. Andererseits sollte unter Professionalisierungsgesichtspunkten sowie mit Blick auf die Sicherung der Schulqualität die permanente berufliche Weiterqualifizierung nicht allein dem zufälligen Engagement Einzelner überlassen bleiben. Das Lehrerhandeln umfasst bekanntlich sehr vielschichtige und komplexe Aufgaben und Arbeitsbereiche; das Aufgabenfeld des Lehrers/der Lehrerin gilt als wenig strukturiert. Die Inhalte der Lehrerfortbildung betreffen somit auch das gesamte Spektrum an Gegenständen und Themen, die in irgendeiner Form mit den Aufgaben des Lehrers zusammenhängen.

Es sind deshalb künftig verstärkt Konzepte zu entwickeln, die die Eigeninitiativen von Lehrern, von Lehrergruppen und Kollegien aufnehmen (z.B. selbstorganisierte Fortbildung) und (ggf. Moderatoren begleitet) unterstützen, und somit eine „Brücke“ zwischen institutionalisierter Fortbildung einerseits und informeller Fortbildung andererseits herstellen. So könnte auch die berechtigte Kritik an der nicht hinreichenden Bedarfsorientierung der institutionalisierten Angebote zumindest teilweise entkräftet werden.

Lehrerfort- und -weiterbildung geschieht in institutionalisierter, aber auch in nicht institutionalisierter Weise, z.B. Selbststudium durch Lektüre von Fachartikeln, durch fachbezogene Gespräche unter Kollegen, durch Teilnahme an informellen Arbeitsgemeinschaften. Künftig dürften netzbasierte (multimediale) Fort- und Weiterbildungsformen einen größeren Stellenwert erhalten. „Offizielle“ und „informelle/individuelle“ Fortbildungen sollten nicht als Gegensätze angesehen werden. Doch eine systematisch ausgerichtete (und hier vor allem bedarfsorientierte) Lehrerfortbildung, die sich an Zielen und Perspektiven der Schulentwicklung orientiert und damit auch bildungspolitische Funktionen erfüllen soll, ist auf institutionalisierte Formen angewiesen.

In der institutionalisierten Lehrerfortbildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Unterscheidungskriterien etabliert, die oftmals aber nur eine formale und keine inhaltliche Abgrenzung darstellen:

- Schulinterne und schulexterne Fortbildungsangebote: Schulinterne (oder auch dezentrale) Fortbildungsveranstaltungen finden in den Schulen vor Ort statt (z.B. als SCHILF-Tagungen),

mit ganzen Kollegien oder einzelnen Teilgruppen (z.B. stufenbezogene Fortbildungen, fachbezogene Fortbildungen). Schulexterne (zentrale oder regionale) Fortbildungen werden in auswärtigen Einrichtungen durchgeführt (Lehrerfortbildungsinstituten, privaten Trägern oder Universitäten). (Wenn allerdings z.B. eine Fortbildung in der Lernwerkstatt der Nachbarschule stattfindet, sind die genannten Unterscheidungsmerkmale „intern/extern“ bereits fließend.)

- **Angebots- und nachfrageorientierte Fortbildung:** Bei den angebotsorientierten Fortbildungsmodellen („top-down-Modelle“) halten Fortbildungseinrichtungen bestimmte Angebote (spezifische Themen, besondere Form von Kursen als Seminare oder Workshops) vor; diese Angebote können dann von einzelnen Personen oder auch von Lehrergruppen wahrgenommen werden. Die nachfrageorientierte Lehrerfortbildung („bottom-up-Modelle“) „bedient“ vor allem die spezifischen Bedürfnisse und Wünsche von Schulen oder einzelner Lehrergruppen.
- **Dauer der Fortbildung:** Fortbildungen können sich auf sehr kurze Einheiten (ein Vortrag, ein Seminar), auf Nachmittage oder einzelne Tage beziehen oder auch einen längeren Zeitraum umfassen (z.B. eine Woche oder länger). Die Veranstaltungen können zusammenhängend oder auch in Intervallen (z.B. einmal wöchentlich oder einmal monatlich) angeboten werden. Dabei sollten modularisierte, thematisch abgestimmte und zusammenhängende Bausteine, die in größeren Zeitblöcken angeboten werden, eine zunehmend größere Bedeutung erhalten.
- **Gegenstand der Fortbildung:** Die Angebote der Lehrerfort- und -weiterbildung beziehen sich auf das gesamte Spektrum des Lehrerhandelns, d.h. auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische und diagnostische Inhalte und (vor allem in letzter Zeit) auf die Schule als Institution. Die Angebote können eher theoriebezogen ausgerichtet sein (Aktualisierung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen oder psychologischen Erkenntnisse) oder sich eher auf praktisches Handlungswissen beziehen (als Workshops oder Arbeitsgruppen). Sie unterscheiden sich zudem darin, ob sie sich eher auf konkretes Lehrerhandeln beziehen (Unterricht und Erziehung im weiteren Sinne) oder auch (in den letzten Jahren zunehmend) auf die Person des Lehrers (z.B. zum Burnout-Syndrom, Supervision etc.). Die praxisnahen Angebote werden zwar von den Lehrer/innen mehrheitlich bevorzugt. Insgesamt aber sind die Fortbildungsinteressen und -bedarfe der Lehrkräfte sehr unterschiedlich.

- Adressaten der Fortbildung: Bis vor wenigen Jahren waren in der Lehrerfort- und -weiterbildung vor allem einzelne Personen oder Personengruppen die Adressaten für „Entwicklungseinheiten“. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um Schulentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen ist eine weitere Perspektive in den Mittelpunkt getreten: die Schule als Lern- und Entwicklungseinheit. Lehrerfortbildung und -weiterbildung sollen dazu beitragen, die Qualität von Schule zu erhalten bzw. zu verbessern und das Profil einer Schule zu schärfen. Damit stehen nicht nur die Einzelqualifikationen bestimmter Lehrerinnen und Lehrer oder -gruppen im Mittelpunkt, sondern diese sind im Kontext der Schule als ganzer oder ihrer Profilierung zu sehen: z.B. sollen bestimmte fachbezogene Schwerpunkte einer Schule verstärkt oder das pädagogisch-didaktische bzw. sozialisatorisch ausgerichtete Programm einer Schule erweitert werden. Die professionelle Lehrerfort- und -weiterbildung befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen dem („objektiven“) Bedarf einer Schule und den (individuellen, subjektiven) Bedürfnissen der einzelnen Lehrer/innen. Allerdings ist die Frage zu stellen, ob die institutionelle Fortbildung beiden Bedarfen in gleicher Weise Rechnung tragen sollte bzw. in welcher Weise es gelingen kann, durch die institutionalisierten Angebote die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer/innen im Sinne der geplanten Schulentwicklung zu steuern.

7.3 Lehrerfortbildung und Schulentwicklung

Mit der Erweiterung der Zielrichtung von Lehrerfort- und -weiterbildung als Maßnahmen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung stellt sich die Frage des Transfers (bzw. der Transformation) der von einzelnen Personen durch die Fortbildungsmaßnahmen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in besonderer Weise. Es geht zum einen um die unmittelbaren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln des jeweiligen fortgebildeten Lehrers; es geht weiterhin um die Nachhaltigkeit dieser Qualifikationen auf die Schule insgesamt – auf andere Kollegen, auf das pädagogisch-didaktische und fachliche Selbstverständnis der Schule. Nicht zuletzt aber geht es um die Auswirkungen der Fortbildungserfahrungen auf den Lernerfolg der Schüler.

Ob und in welcher Weise die Lehrerfort- und -weiterbildung diesen Ansprüchen genügt, darüber kann aufgrund unzureichender empirischer Evaluationen und Wirkungsstudien derzeit nur spekuliert werden. Denn trotz der langen (west-)deutschen Tradition im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung ist die Forschung in beiden Bereichen höchst unterentwickelt. Während über Fortbildungswünsche und -erfahrungen einige Befragungsergebnisse vorliegen, liegen über die

Auswirkungen von Fort- und Weiterbildungsqualifikationen auf das individuelle Lehrerhandeln, auf die Lernentwicklungen der Schüler/innen oder gar auf die Schule als Entwicklungseinheit derzeit kaum bzw. gar keine Forschungsergebnisse vor. Dieses eklatante Forschungsdefizit wird seit einiger Zeit erkannt, und es wird u.a. gefordert, dass sich Lehrerfortbildung stärker im Sinne der Wissenserwerbsforschung an den vorausgehenden Qualifikationen der Betroffenen orientieren müsse.

7.4 Empfehlungen der Arbeitsgruppe

- ☞ Aufgrund des oben beschriebenen Dilemmas zwischen Freiwilligkeit und Obligation von Fortbildungsveranstaltungen schlägt die Arbeitsgruppe einen Mittelweg vor. Sie geht davon aus, dass zur Aufrechterhaltung der beruflichen Professionalität und zur Qualitätssicherung von Schule die (durch Beleg nachgewiesene) Lehrerfortbildung künftig für alle Lehrer/innen eine selbstverständliche Pflicht sein muss. Allerdings sollte die Teilnahme an Fortbildungen mit geeigneten Anreizsystemen (incentives) verknüpft werden. Die Beförderung auf befristete Qualifikationsstellen sollte von der erfolgreichen Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen abhängig gemacht werden. Um die Akzeptanz von Fortbildung als (Selbst-)Verpflichtung zu erhöhen, sollten die Obligationen mit Wahlmöglichkeiten verknüpft werden und die Angebote so konzipiert sein, dass sie als hilfreiche und nützliche Unterstützungssysteme wahrgenommen werden. Die Einrichtung bzw. Förderung von Lernnetzwerken (und damit der selbstorganisierten Fortbildungen) könnte die Bereitschaft zur Fortbildung fördern.
- ☞ Lehrerweiterbildung sollte für diejenigen Lehrer zur Auflage gemacht werden, die sich für spezifische Aufgaben und/oder Funktionsstellen qualifizieren wollen. Insgesamt müsste in den Schulen die Zahl an befristeten, herausgehobenen Stellen, die von den Anreizsystemen (und damit von Weiterbildungsmaßnahmen) betroffen sind, deutlich erhöht werden – auch in der Schule sollten besonderes Engagement, herausragende Qualifikationen und Leistungen belohnt werden.
- ☞ Zur Sicherstellung der Fort- und Weiterbildungsnachfrage müssen allerdings die Angebote der Einrichtungen (Universitäten und Institute) erheblich erweitert werden. Sinnvoll erscheint auch die stärkere Nutzung privater Fortbildungsanbieter, sofern sie von staatlicher Seite für entsprechende Aufgaben lizenziert sind.

-
- ☞ Der Umfang der Lehrerfortbildung soll pro Jahr 1 bis 2 Wochen betragen – wobei der Umfang der wahrgenommenen Angebote innerhalb eines festgelegten zeitlichen Rahmens variieren und von den Betroffenen selbst bestimmt werden kann (in einem Jahr mehr, im darauf folgenden ggf. weniger Kurse). Die Fortbildung soll in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden (Nachmittage, Wochenenden, Ferien). Möglich sind Einzelveranstaltungen, Blockveranstaltungen sowie intermittierende Angebote (z.B. 1 x wöchentlich). Fortbildungen während der Unterrichtszeit sollen nur in seltenen Ausnahmefällen gewährt werden. Da die Präferenzen der Lehrer/innen hinsichtlich der Nutzung der Ferienzeiten oder Wochenenden für Fortbildungszwecke unterschiedlich sind, sollten variable Angebote gemacht werden. Der Aufbau von Schulnetzwerken sollte mit einer Fortbildungsförderung verbunden werden; dies würde gleichzeitig den Prozess der Schulentwicklung unterstützen. Auf diese Weise könnte Fortbildung auch mit einer programmatischen Steuerung von Schulentwicklung verknüpft werden. Die initiierten Entwicklungsprozesse sollten evaluiert werden.
 - ☞ Die Inhalte der institutionalisierten Fortbildung sollten vor allem unter dem Gesichtspunkt angeboten werden, inwiefern sie zur Schulentwicklung und zur Sicherung der Schulqualität beitragen können. Fortbildung ist Teil von Personalentwicklung an Schulen; Personalentwicklung wiederum ist Teil des Qualitätsmanagements. Die Angebote zur Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrer/innen sollten deshalb unter dieser Maßgabe erfolgen. Das gilt in gleicher Weise für die handlungsbezogenen, praxisnahen Angebote, die meist vor allem pädagogisch-psychologisch orientierte Themen (wie Erziehungsprobleme, Lernstörungen), Fragen der Unterrichtsgestaltung, des Einsatzes von (Neuen) Medien, der Elternmitwirkung etc. betreffen, wie für die eher theoretisch ausgerichteten (fachspezifischen, fachdidaktischen und grundwissenschaftlichen) Schwerpunkte. Die eher theoretisch ausgerichteten Angebote sollten nicht zuletzt der Sicherung des Anschlusswissens der Lehrer/innen dienen (i.S. des „informierten Dialogs“ mit den Wissenschaften; s.o. Kapitel zum Kerncurriculum). Angebote, die primär der Rekreation der Lehrer/innen dienen (Entspannungstechniken u.a.), sind als allgemeine Maßnahmen der Gesunderhaltung zu sehen und gehören nicht in das Programm einer berufsbezogenen Fortbildung.
 - ☞ Lehrer/innen können die Fort- und Weiterbildungsangebote von allen Personen bzw. Einrichtungen, die von den Bezirksregierungen bzw. von der Landesregierung für diese Aufgaben lizenziert sind, in Anspruch nehmen. Die Teilnehmer/innen der Fort- und Weiterbildungskurse erhalten Zertifikate. Die Universitäten und Hochschulen sollten künftig einerseits vermehrt

Aufgaben im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung wahrnehmen, wobei dies in den Kapazitätsberechnungen Berücksichtigung finden muss. Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass Lehrerbildung als ein lebenslanger Prozess zu sehen ist. Andererseits sollten sie sich verstärkt in der Forschung zur Lehrerfort- und -weiterbildung engagieren.

- ☞ Die Lehrerfort- und -weiterbildung bedarf auf allen Ebenen dringend der Evaluation und der empirischen Überprüfung: Erfassung der Standards der Angebote, Untersuchung der Implementation und Evaluation der Programme; Erforschung der „Passung“ der Angebote auf die Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer; Untersuchung der Wirkungen der Angebote auf das Lehrerhandeln, auf die Unterrichtsqualität, auf ihren Transfer ins Kollegium und nicht zuletzt auf die Lernergebnisse der Schüler/innen. Das Forschungsdefizit in diesem Feld ist eklatant. Die Universitäten sollten sich künftig vermehrt diesem Forschungsfeld zuwenden und entsprechende Konzepte entwerfen; neben der Bedarfsforschung (verknüpft mit einer Lernervoraussetzungsforschung) sollte gerade auch die Wirkungsforschung forciert werden. Das Land Niedersachsen sollte Forschungen auf diesen Gebieten stimulieren.
- ☞ In Niedersachsen ist die institutionalisierte Lehrerfortbildung in den Händen verschiedener Einrichtungen und Träger. Das zentrale Institut des Landes stellt das NLI in Hildesheim dar. Das zukünftige Profil des NLI wird derzeit neu definiert. Daneben bestehen verschiedene regionale Fortbildungszentren.
- ☞ An den einzelnen Hochschulstandorten wird Lehrerfort- und -weiterbildung derzeit in sehr unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Schwerpunkten praktiziert bzw. konzipiert. Die standortbezogenen Empfehlungen zur Lehrerfortbildung befinden sich in Teil II in den entsprechenden Abschnitten zu den einzelnen Standorten.

8 Qualifizierung des Ausbildungs-, Leitungs- und Verwaltungspersonals im Bildungs- und Schulbereich

8.1 Bedeutung der Personalqualifizierung

In allen Problembeschreibungen wie auch in allen Reformempfehlungen der letzten Jahre zur Lehrerbildung spielt die Qualifikation des Ausbildungspersonals in der 2. Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst im Studienseminar) eine wichtige Rolle. Vielfach wurde und wird die unzureichende (Eingangs- und Nach-) Qualifizierung von Fach- und Seminarleitern sowie auch die ebenso unzureichende kontinuierliche Weiterbildung der Ausbilder beschrieben und beklagt. Dies ist im Zusammenhang mit der Frage nach der Qualität von Lehrerbildung insofern besonders misslich, als aus berufsbiographischer Sicht dem praxis- und berufsfeldorientierten Lernen der angehenden Lehrer im Referendariat eine sehr wichtige, wenn nicht die entscheidende Rolle für den Aufbau von Lehrerkompetenz zukommt. Insofern ist die Bedeutung der Qualifizierung der Ausbilder in der 2. Phase (sowohl bei Aufnahme ihrer Tätigkeit wie auch im weiteren Verlauf) unbestritten ein wichtiges Element innerhalb der Reform der Lehrerbildung.

Die Verbesserung des Qualifikationsstandes der Ausbilder in der 2. Phase ist eine der dringenden Empfehlungen, die die KMK-Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ in ihrem Abschlussbericht ausspricht. Die derzeit in verschiedenen Bundesländern laufenden Bemühungen um eine Umsetzung der KMK-Empfehlungen – jeweils unter landesspezifischen Bedingungen – haben sich auf unterschiedliche Problembereiche von Lehrerbildung insgesamt konzentriert. Der Aufbau eines solchen Systems zur Qualifizierung der Ausbilder ist bislang noch nicht dezidiert in Angriff genommen worden. Bei diesem wichtigen Thema könnte Niedersachsen im Spektrum der bundesweiten Bemühungen um eine Reform der Lehrerbildung einen eigenständigen, innovativen und sichtbaren Akzent setzen.

Der Aufbau eines Qualifizierungssystems für die Gruppe der Ausbilder in der 2. Phase ist jedoch in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Für das Schulsystem insgesamt gilt, dass die vorauslaufende und/oder begleitende Qualifizierung nicht nur des Ausbildungs-, sondern auch des Leitungs- und Verwaltungspersonals eine wichtige Aufgabe darstellt. Anders formuliert: Es geht im Folgenden nicht um die Fort- und Weiterbildung von Lehrern zum Erhalt und Ausbau ihrer Unterrichtskompetenz, sondern um die Qualifizierung derjenigen Personengruppen im Bildungswesen, die die Ausbildung der Referendare durchzuführen haben, denen die Leitung einer Schule obliegt und die auf den verschiedenen Ebenen der Schul- und Bildungsadministration

arbeiten. Mit dem letztgenannten Feld ist auch die administrative Funktion in anderen Bildungsinstitutionen bzw. -bereichen gemeint (z.B. Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung etc.).

Sowohl in der internationalen wie in der deutschen Diskussion um die Qualitätsentwicklung des Schulwesens und der Lehrerbildung wird kontinuierlich die große Bedeutung der Qualifizierung des Leitungs-, Ausbildungs- und Verwaltungspersonals betont. Angesichts der Tatsache, dass sowohl das Verhältnis zwischen Schulverwaltung und Einzelschulen als auch das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium den Prinzipien moderner Organisationsgestaltung und Personalentwicklung verstärkt folgen sollen, wird die Aufgabe der vorauslaufenden und begleitenden Qualifizierung der angesprochenen Personenkreise besonders dringlich. Es sei in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass im Zuge der erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschulen Schulleiter zunehmend mit Fragen der Budgetierung, der Selbstevaluation, der Personalentwicklung etc. konfrontiert sind.

Dabei wäre es unzureichend, solche Prinzipien des modernen Schulmanagements in der Schul- und Bildungsforschung zu erarbeiten, ihre Wirkung zu demonstrieren, sie administrativ auszugestalten und dann darauf zu vertrauen, dass sie dann auch umgesetzt werden: Am Ende ist (neben anderen Faktoren) immer die Frage der Qualifizierung des Personals für die Bewältigung der neuen Aufgaben und Herausforderungen entscheidend.

Aus diesen Gründen wie auch zum Zwecke der Verbesserung der Lehrerbildung in der 2. Phase und zur Absicherung der erwähnten Entwicklungsprozesse im Schulwesen sind die Qualifizierungsmaßnahmen zu intensivieren; ja ihnen selbst ist eine neue Qualität zu geben. Die folgenden Ausführungen zielen deshalb darauf ab, ein Integriertes Qualifizierungskonzept zu umreißen, welches die Qualifizierung der genannten Personengruppen einerseits als eine einheitliche Aufgabe betrachtet, andererseits aber auch die aufgabenbedingten Differenzierungsnotwendigkeiten berücksichtigt.

Der Aufbau und die Ausgestaltung eines solchen Qualifizierungssystems ist eine Aufgabe, die Wissenschaftsministerium und Kultusministerium gemeinsam betrifft. Das zu qualifizierende Personal arbeitet zwar einerseits im Bereich des Kultusministeriums – andererseits sind die Universitäten aufgerufen, ihre Weiterbildungsaufgabe, insbesondere, wenn es um die Qualifizierung von Bildungspersonal geht, deutlicher und intensiver als bisher auszugestalten, insbesondere dann, wenn an einem Standort eine bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung ausgewiesen wird bzw. sich ein Lehrerbildungsstandort über die herkömmliche Lehrerbildung hinaus ein spezielles Profil für Weiterbildung geben will.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Annahme, dass

1. bestimmte grundlegende Kompetenzbereiche und Inhaltselemente für Ausbildungs-, Schulleitungs- und Verwaltungspersonal wichtig sind (Integration).
2. Hierauf aufbauend müssen weitere bzw. zusätzliche funktionsspezifische Elemente im Blick auf jeden Einzelnen dieser drei Bereiche hinzukommen (Differenzierung).
3. Innerhalb des Gesamtrahmens eines individuellen Qualifizierungsprozesses (Basisbereich und gewählter Funktionsbereich) nimmt der ausgewählte funktionsspezifische Teil zwei Drittel des Volumens ein.
4. Der von allen zu absolvierende Basisbereich kann auch zur Grundlage von Qualifizierungsprozessen für Leitungs- und Verwaltungsfunktionen in außerschulischen Bildungseinrichtungen gemacht werden (Erwachsenenbildung, soziale Einrichtungen, berufliche Weiterbildung). Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich jedoch auf solche funktionsspezifischen Weiterführungen, die im Kontext des Schulsystems stehen.

8.2 Eckpunkte eines integrierten Qualifizierungskonzepts

- Systematisch geboten ist es, denjenigen Personen, die eine bestimmte Funktionsstelle im Schulsystem anstreben, eine vorauslaufende Qualifizierung abzuverlangen. Mit den Geeignetsten aus solchen vorauslaufenden Qualifizierungsmaßnahmen sind dann die Funktionsstellen (zunächst auf Zeit) zu besetzen.
- Diese Strategie wäre eigentlich richtig, bedeutet aber, dass genügend Ausbildungsplätze vorgehalten werden müssen, um niemanden daran zu hindern, die Voraussetzungen für eine Bewerbung zu erwerben. Außerdem würden mehr Interessierte qualifiziert, als dann auch tatsächlich installiert werden. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass es gegenwärtig in vielen Fällen schwierig ist, überhaupt Interessenten für solche Funktionen zu gewinnen, da die beruflichen Interessen in andere Richtungen gehen bzw. zu wenig Anreize vorhanden sind.
- Aus diesen Gründen ist es realistisch, kurz- und mittelfristig von einer verpflichtenden Qualifizierung nach der Ernennung auszugehen. Für bereits länger ernannte Personen im Ausbildungs- und Leitungsbereich sollte ein gewisses Maß an Weiterbildung ebenfalls verpflichtend sein.

- Das integrierte Qualifizierungskonzept beinhaltet sowohl für alle Personengruppen gemeinsame Elemente als auch bereichs- bzw. funktionspezifische Elemente und ist modularisiert aufgebaut.
- Das Qualifizierungskonzept ist universitätsbasiert und bezieht weitere landeseigene Einrichtungen für Lehrerfortbildung ein. Dies bedeutet, dass mehrere Hochschulstandorte das Integrierte Qualifikationskonzept tragen. Unterschiedliche Kompetenzbereiche müssen auf diese Weise zusammengetragen werden.
- Für die Universitäten ist dieser Bereich der Weiterbildung selbst ein Forschungsfeld.
- Die Inhalte sind in hohem Maße an der beruflichen Realität (bzw. an deren Weiterentwicklung) innerhalb der genannten drei Funktionsbereiche Schulleitung, Lehrerbildung in der 2. Phase, Schulverwaltung orientiert.
- Für das Integrierte Qualifizierungskonzept ist eine möglichst hohe Unterstützung durch Moderne Informationstechnologien vorzusehen.

8.3 Umsetzung der Eckpunkte in ein integriertes Qualifizierungskonzept

Grundgedanke ist, dass alle Personen, die an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen möchten bzw. müssen, sich zunächst Grundlagenwissen in den vier Grundlagenbereichen

- Recht und Verwaltung,
- Ökonomie und Haushalt,
- Personalentwicklung und -führung sowie
- Lernplanung und Organisationsentwicklung

erarbeiten müssen (Wissen aneignen). Dies geschieht mittels einer Kombination von Büchern, Lehrtexten, internetbasiertem Lernen und Fernstudium. Dieser erste Teil bildet vom Volumen her das erste Drittel des ganzen Prozesses.

Hieran anschließend entscheiden sich die Personen für einen der drei Funktionsbereiche: Schulleitung, Ausbildung oder Schulverwaltung. (Sofern Weiterbildungen für außerschulische Bildungsfelder angeboten werden, ist eine Entscheidung hierfür ebenfalls möglich.) Die Qualifizierung für diese Funktionsbereiche nimmt zwei Drittel des gesamten Prozesses in Anspruch:

- Im zweiten Drittel geht es um Wissensaneignung und um den Umgang mit Wissen im Blick auf den gewählten Funktionsbereich. Dies wird in Form von Präsenzveranstaltungen durchgeführt.
- Im dritten Drittel werden Praktika und Hospitationen in dem angestrebten Funktionsbereich durchgeführt. Hier geht es um die unmittelbare Anschauung und Erfahrungsbildung im späteren Feld. Zum Abschluss dieser Phase werden die Praktika ausgewertet.

Die Aneignungs- und Lernformen „steigen auf“ von der Wissensaneignung über den Umgang mit Wissen bis hin zur reflektierten Erfahrungsbildung.

Übersicht:

a) Allgemeiner Grundlagenbereich mit den vier Themenfeldern:

- Recht und Verwaltung im Bildungs- und Schulwesen
- Ökonomie und Haushalt im Bildungs- und Schulwesen
- Personalentwicklung und -führung im Bildungs- und Schulwesen
- Lernplanung und Organisationsentwicklung im Bildungs- und Schulwesen

b) Drei aufgabenbezogene Funktionsbereiche:

- Schulleitungspersonal oder
- Ausbildungspersonal im Vorbereitungsdienst oder
- Verwaltungspersonal im Bildungs- und Schulbereich.

An dieser Stelle können lediglich die Umriss eines solchen Integrierten Qualifizierungskonzepts beschrieben werden. Für die weitere konkretere Ausgestaltung und institutionelle Realisierung ist eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Vertretern des Kultus- und des Wissenschaftsministeriums zu bilden (unter Hinzuziehung von Experten aus Bildungsverwaltung und Universitäten des Landes). Diese Arbeitsgruppe sollte beauftragt werden, innerhalb eines gesetzten Zeitrahmens und unter Berücksichtigung der Kostenfrage ein Konzept zu entwerfen.

Der Umfang der Qualifizierungsmaßnahme sollte so gewählt werden, dass er berufsbegleitend innerhalb eines Jahres absolviert werden kann - dies unter angemessener Nutzung von Wochenenden und Ferienzeiten.

8.4 Unterschiedliche Realisationsformen und notwendige Voraussetzungen

- Der Umfang des Pensums kann derzeit nicht in absoluten Größen (Stundenzahlen, Kursdauer etc.) ausgedrückt werden, da nicht klar ist, wie viel an Ressourcen insgesamt zur Verfügung gestellt werden kann.
- Die Aufteilung in ein Drittel allgemeine Grundlagen und zwei Drittel funktionsbezogene Themen soll den praxisbezogenen Charakter unterstreichen; in das dritte Drittel wird eine Praktikumsphase eingebaut, die ausgewertet wird.
- Die Organisation des ersten Drittels in einer Art Fernstudium ist aus inhaltlichen und finanziellen Gründen angebracht: Zum Erwerb von Wissen müssen keine Präsenzveranstaltungen durchgeführt werden; ggf. können Fernstudienmodelle aus anderen Bundesländern (NRW; BW; RP) genutzt werden.
- Die Feinstruktur sowie die konkrete inhaltliche Ausfüllung und organisatorische Umsetzung sollten mit den Vertretern verschiedener Institutionen im Lande und außerhalb des Landes erörtert werden. Vorhandene Landesressourcen sind maximal einzubeziehen und auf dieses Konzept hin weiterzuentwickeln.
- Es ist wichtig, die Praktikumsphase des dritten Drittels mit einer Auswertung abzuschließen und nicht einfach als angehängtes Element durchzuführen. Erst durch Auswertung werden Praktika zu sinnvollen Instrumenten der Erfahrungsbildung.
- Eine selbstorganisierte Form des Erfahrungsaustauschs von neu ernannten Schulleitern, Seminar ausbildern und Verwaltungspersonen untereinander ist ebenfalls sinnvoll; die Eingangsphase in eine neue Tätigkeit ist bekanntermaßen ein entscheidender Zeitraum für die Herausbildung (oder eben Nicht-Herausbildung) von Kompetenz.

9 Hochschulstandorte mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt

Eines der ersten Themen, das die Arbeitsgruppe mit den Hochschulen des Landes Niedersachsen erörtert hat, war ein Konzept für Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt. Trotz des zum Teil verhaltenen, zum Teil nur vorsichtig positiven Interesses einzelner Standorte hält die Arbeitsgruppe die Idee einer bildungswissenschaftlichen Profilierung weiterhin - mit Blick auf bestimmte Standorte - für weiterführend.

9.1 Allgemeine Veränderungen in der Hochschullandschaft

Der Wandel akademischer Bildung (hoher, weiter wachsender Studierendenanteil pro Jahrgang; räumliche Verdichtung des Universitätsangebotes; wachsender Anteil von Fachhochschulstudenten; Studium de facto eine Voraussetzung für immer mehr Berufe; zunehmende Friktionen zwischen traditionellen Studienabschlüssen, Berufseinmündungen und Berufsfeldern, Weiterbildungsauftrag der Hochschulen etc.) in Verbindung mit den absehbar weiterhin drängenden Finanzproblemen der öffentlichen Hand haben dazu geführt, dass die Idee der Voll-Universität mit breitem Fächerspektrum und klassischen Aufgaben als Standard-Modell für alle Universitätsstandorte mehr und mehr zurücktritt. Stattdessen ist von Schwerpunktbildung, Arbeitsteilung und Kooperation sowie generell von Profilbildung die Rede. Neue Steuerungskonzepte für Bildungsorganisationen (erweiterte Autonomie, Deregulierung, kriterienbezogene Mittelzuweisung, empirisch basierte Rechenschaftslegung etc.) weisen in dieselbe Richtung, denn in ihrem Rahmen wird gezielt eine institutionenspezifische Profilbildung bei bewusst erzeugter Konkurrenz der „Anbieter“ untereinander verlangt.

Vor diesem Hintergrund tritt neben die Idee der klassischen Voll-Universität das Konzept einer stärker spezialisierten und in gewisser Weise beweglicheren Profil-Universität. Insbesondere kleinere Einrichtungen und Neugründungen gehen diesen Weg, da bei ihnen aus nahe liegenden Gründen der Vollausbau im klassischen Sinne nicht unmittelbar zu erreichen ist. Um dabei aber zugleich eine klare Abgrenzung zu Funktion und Aufgaben von Fachhochschulen zu erreichen, ist es unabdingbar, dass an solchen stark profilierten Einrichtungen drei Aspekte besonders deutlich markiert werden:

- Erstens der Bereich der Forschung, die in qualifizierter Weise aufgebaut und thematisch an den Aufgaben/dem Profil der Institution ausgerichtet sein muss;

- zweitens der Bereich der Weiterbildung, der von den klassischen Universitäten bislang vielfach noch nicht ausreichend als Arbeitsfeld entwickelt worden ist;
- drittens ist der Transfer, d.h. das Hineinwirken in den außeruniversitären Bereich (Berufe, Industrie, Handel, Verwaltung, Bildung und Kultur etc.) auf der Basis aufzubauender Kooperationen von großer Bedeutung.

Die ernsthafte Prüfung der Idee der „profilierter“ Hochschule hat jedoch zwei Voraussetzungen:

- Das spezifische Profil darf nicht derart eng, inflexibel und nur an kurzfristig existierenden Bedarfslagen etc. ausgerichtet sein, dass bei veränderten Umfeldbedingungen und schwankenden Studierendenzahlen die Existenz der Einrichtung gefährdet ist.
- Hochschulen mit speziellem Profil müssen in einer Weise ausgestattet werden, dass sie ihren besonderen Auftrag auch wirklich erfüllen können. Halbherzige Lösungen wären hier schlechte Lösungen. Sinnvolle Lösungen sind jedoch nicht zum Nulltarif zu haben.

Das bedeutet, dass eine Profilierung an einer bestimmten Einrichtung auch zulasten anderer Institutionen gehen kann, welche ggf. solche Elemente abgeben müssen, die dem auszugestaltenden Profil entsprechen.

Lässt sich keine hinreichend zukunftsfähige Profilierung finden und kann oder will man die dafür notwendige Ausstattung (durch Umschichtungen) nicht zur Verfügung stellen, sollte man die Idee der Profilierung von Universitäten bzw. Hochschulen nicht verfolgen und stattdessen entweder alles beim Alten belassen oder aber bei kleineren, vom Fächerspektrum her stark eingeschränkten Einrichtungen die Fachhochschullösung anstreben.

Die bisherigen Überlegungen beziehen sich auf allgemeine Veränderungen innerhalb der Hochschullandschaft sowie auf grundsätzliche Möglichkeiten, Voraussetzungen und Probleme der Profilbildung von geeigneten Institutionen im Tertiärbereich.

- Im Folgenden werden demgegenüber die Möglichkeiten und Bedingungen einer bildungswissenschaftlichen Schwerpunktsetzung an Universitäten in Niedersachsen erörtert. Es handelt sich also um landes- bzw. standortspezifische Überlegungen.
- Ebenso ist zu berücksichtigen, dass es im Folgenden lediglich um bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzungen geht. In andere Richtungen gehende Profilierungen bzw. Schwerpunktsetzungen bleiben unberücksichtigt.

- Schließlich ist zu beachten, dass nach Auffassung der Arbeitsgruppe eine bildungswissenschaftliche Profilbildung keineswegs der einzige Profilschwerpunkt eines Standortes sein muss. Ebenso ist nicht davon auszugehen, dass eine bildungswissenschaftliche Profilierung eine entsprechende Umbenennung der Institution zur Folge haben muss.

9.2 Situation in Niedersachsen

Die Hochschullandschaft in Niedersachsen ist durch eine Vielfalt von unterschiedlichen Universitätstypen gekennzeichnet:

- Mit Göttingen und Hannover existieren zwei große, voll ausgebaute Universitäten; mit Braunschweig eine ausgebaute Technische Universität. Während in Braunschweig eine sehr klare Identifikation mit Lehrerbildung festzustellen ist – ist dies bei den Standorten Hannover und Göttingen insgesamt gesehen weniger stark der Fall.
- Mit Osnabrück und Oldenburg existieren zwei Neugründungen aus den 1970er Jahren (auf der Basis ehemaliger Pädagogischer Hochschulen), die ihr Fächerspektrum kontinuierlich arroundiert haben und als Voll-Universitäten zu betrachten sind. In Oldenburg und – etwas schwächer – in Osnabrück ist Lehrerbildung ein gewichtiger, offensiv vertretener Schwerpunkt.
- Mit Clausthal-Zellerfeld, Hildesheim, Lüneburg und Vechta existieren kleinere Einrichtungen mit jeweils begrenztem Fächerspektrum. Deren Entwicklungsstand kann nicht einheitlich, sondern nur differenziell beurteilt werden: Clausthal-Zellerfeld kommt aufgrund seiner Ausrichtung für eine Hochschule mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt nicht infrage. Die folgenden Überlegungen beziehen sich deshalb auf die Universität Hildesheim und die Universität Lüneburg. Beide Standorte haben – trotz Bedenken und Vorbehalten, insbesondere bei Lüneburg – insgesamt doch konstruktiv auf die Ideen der Arbeitsgruppe zur bildungswissenschaftlichen Schwerpunktbildung reagiert und die Chancen einer solchen Profilierung gesehen.
- Der Standort Vechta dagegen hat verhalten, uneinheitlich und unkoordiniert auf die Initiative der Arbeitsgruppe zur bildungswissenschaftlichen Profilbildung reagiert. Dies entspricht dem Eindruck, den die Arbeitsgruppe Lehrerbildung wie auch die Gutachter/innen der Forschungsevaluation zur Lehrerbildung am Standort Vechta gewonnen haben (vgl. den Abschnitt zu Vechta in Teil II).

9.3 Bildungswissenschaftliche Profilbildung

Universitäten bzw. Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt gewinnen ihr Profil in Forschung, Lehre und Weiterbildung im Blick auf den gesellschaftlich wichtigen Bereich der Bildung. In allen relevanten Zeitdiagnosen wie auch zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ist die hohe und in Zukunft noch wachsende Bedeutung von Bildung unstrittig, wobei allerdings - und wie nicht anders zu erwarten - durchaus Unterschiede bei der normativen Ausrichtung und inhaltlichen Füllung von Begriffen wie "Wissens-" oder "Bildungsgesellschaft" anzutreffen sind.

Eine bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung ist nicht auf traditionelle erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und Arbeitsfelder wie Schule, Berufspädagogik, Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. deren Studiengänge oder gar nur auf Lehrerbildung beschränkt. Es geht um eine umfassende Thematisierung von Bildungsfragen und Bildungsproblemen, wobei neue und zukunftssträchtige Elemente der Bildungslandschaft von besonderer Bedeutung sind: Neue Medien und Lernen, lebenslanges Lernen/Weiterbildung, kontinuierliche Personal- und Organisationsentwicklung in privaten und öffentlichen Einrichtungen, Kooperationen zwischen Hochschulen und (privaten und öffentlichen) Einrichtungen im Bildungs-, Qualifizierungs- und Medienbereich, Aus- und Weiterbildung für Ausbilder und Bildungsmanager.

In Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt müssen diese Arbeitsfelder eine Fundierung in qualifizierter Forschung finden. Diese Forschung muss grundlegender und angewandter Natur sein und in Praxisfelder hineinwirken. Die bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung ist dabei jedoch nicht zuvörderst in Richtung auf eine nur regionale Versorgungsfunktion zu denken. An derart profilierten Einrichtungen sollten vielmehr bislang landesweit verstreut platzierte Ressourcen zielbezogen gebündelt werden. Dadurch wird das Einzugsfeld größer, das Profil von regionalen Besonderheiten abgekoppelt und die Bestandsproblematik (bei schwankenden Studierendenzahlen) entschärft. Die jeweilige bildungswissenschaftliche Profilierung sollte für die Bildungslandschaft eines ganzen Landes von Bedeutung sein.

Zu den Spezifika der Studiengänge an Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt sollten Studiengänge gehören, in denen Qualifikationen vermittelt werden, die in privatwirtschaftlichen wie staatlich-öffentlichen Bildungsfeldern, in schulischen und außerschulischen Bereichen nachgefragt werden.

-
- Sicherlich bildet dabei nach wie vor die Lehrerbildung (verstanden als Erstausbildung und Weiterbildung) einen zentralen Bezugspunkt der bildungswissenschaftlichen Profilierung. Die Lehrerbildung ist nach der einhelligen Auffassung aller in den letzten Jahren erarbeiteten Expertisen auf Landes- und Bundesebene dringend entwicklungsbedürftig. Der Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" definiert inhaltliche und institutionelle Standards und enthält zahlreiche konkrete Empfehlungen und Vorschläge für alle Phasen und Institutionen der Lehrerbildung, denen sich die Arbeitsgruppe ausdrücklich anschließt. Die Beschreibung eines bildungswissenschaftlichen Profils für bestimmte Standorte ist also nicht etwa als Einschränkung der von der KMK-Kommission zur Lehrerbildung formulierten Standards zu verstehen; es bleibt vielmehr bei dem Votum für eine universitäre Lehrerbildung. Bei bildungswissenschaftlicher Profilierung ist eine sehr gute Chance gegeben, eine wirkliche Koordination zwischen Fachstudien, fachdidaktischen Studien und erziehungswissenschaftlichen Studien zu erreichen.
 - Bedeutsam ist auch die Qualifizierung für Ausbildungs-, Leitungs- und Verwaltungspersonal im Bildungswesen (vgl. vorangegangenes Kapitel): Vielfach wird die bisherige Form der Qualifizierung und Rekrutierung von Fach- und Seminarleitern in den Studienseminaren, von Schulleitern sowie von Personal in den verschiedenen Ebenen der Schul- und Kultusadministration kritisiert. Ebenso ist an die Weiterbildung von (haupt- und nebenamtlich tätigem) Personal in der Erwachsenenbildung sowie in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zu denken. Eine bildungswissenschaftliche Profilierung könnte sich u.a. darauf konzentrieren, ein solches, der Ernennung vorauslaufendes oder nachfolgendes integriertes Qualifizierungskonzept für die angesprochenen Berufsgruppen im Bildungswesen anzubieten.
 - In der Lehrerbildungsdiskussion wird zunehmend die Bedeutung der kontinuierlichen Weiterbildung im Beruf betont. Lehrerweiterbildung wird einen höheren Stellenwert erhalten als bislang. Solche Formen der Weiterbildung von Lehrkräften, der Zusatzqualifizierung für neue Lehrämter, Fächerkombinationen und Funktionen in Schule könnte eine spezielle Aufgabe von Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt sein. Die bisherigen Institutionen der Lehrerfortbildung wären dann zu integrieren.
 - Weiterbildung ist jedoch nicht nur im Blick auf das Personal im Schulbereich, sondern auch im Bereich der Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. notwendig. Perspektivisch sollte versucht werden, über den traditionellen Bildungs- und Kulturbereich hinaus auch die Bereiche der beruflichen Weiterbildung, innerhalb und außerhalb von Betrieben mit einzubezie-

hen. Insbesondere durch die neuen Lern- und Informationstechnologien, durch die Informatisierung von Arbeit, durch steigende Qualifikations- und Weiterbildungsanforderungen entsteht im öffentlichen wie im privaten Sektor eine Nachfrage nach Expertise für Lernen, Bildung und Kultur. Bildungswissenschaftliche Profilierung kann diese Entwicklungen aufnehmen und zum eigenen Arbeitsbereich machen.

Der entscheidende Punkt ist hierbei, dass Hochschulen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt nicht zu Wiedergängern der Pädagogischen Hochschulen werden. Dies kann nur gelingen,

1. wenn die Erstausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht der alleinige Schwerpunkt ist, sondern darüber hinaus die Ausbildung für die Organisation von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen in außer- und nachschulischen Feldern sowie u.a. in der Weiterbildung mindestens ebenso stark ausgebaut ist. Eine Konzentration auf Lehrerbildung allein würde die Einrichtungen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt auf Dauer von den bekannten „Zyklen“ des Lehrerbedarfs abhängig machen;
2. wenn qualifizierte Forschung durchgeführt wird bzw. werden kann. Dies ist auch eine Ausstattungsfrage. Jedenfalls sollte verhindert werden, dass kleinere Einrichtungen, die sich in dieser Weise profilieren, gerade in ihrem Profil dann nur als „Durchlaufstationen“ für den forschungsintensiven, qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs fungieren;
3. wenn neue Studienstrukturen aufgebaut werden, die auf modularisierter Basis Erstausbildung - nach dem Modell der gestuften Studiengänge - und Weiterbildung für im Bildungsbereich tätige Personen organisieren. Hier sind - unter Berücksichtigung der gestuften Studiengangmodelle und funktionierenden Weiterbildungsmodelle - neue Wege der Gestaltung des Studienangebotes, der Rekrutierung von Lehrpersonal, der Integration von Neuen Informations- und Lerntechnologien sowie des Erwerbs und der Zertifizierung von Qualifikationen zu erproben;
4. wenn Kooperationen mit (nahe liegenden) Universitäten etabliert werden, um in bestimmten Bereichen ein hohes Maß an Fachlichkeit abdecken zu können.

Dies könnte für die Universität Hildesheim bedeuten:

- Mittelfristig den Aufbau einer standortübergreifenden Kooperation mit Hannover (s.o.), um eine komplementäre Struktur in der GHR-Ausbildung zu erreichen und verstärkt auch fachwissenschaftliche Anteile abdecken zu können. Auch im Blick auf die sonderpädagogische

Qualifizierung der Lehrer an allgemein bildenden Schulen muss eine solche Kooperation etabliert werden.

- Kooperation mit dem NLI und der regionalen Lehrerfortbildung; starke Schwerpunktsetzung auf Durchführung der fachbezogenen Lehrerfortbildung und eines Konzepts zur Verschränkung von grundständiger Lehrerbildung (Lehramtsstudierende) und Lehrerfortbildung (erfahrene Lehrkräfte).
- Aufbau einer universitätseigenen institutionell abgesicherten Querstruktur (Zentrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung), um den Forschungsaspekt in Aus- und Weiterbildung qualifiziert abdecken zu können.

Das könnte für die Universität Lüneburg bedeuten:

- Arrondierung der Lehrerausbildung u.a. im Blick auf die Ausbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen. Wird dies gewollt, müssen jedoch auch die entsprechenden Kapazitäten zusätzlich aufgebaut werden.
- Aufbau und Ausgestaltung eines Modells zur vorauslaufenden Qualifizierung von zukünftigen Schulleitern sowie der Weiterbildung von im Dienst befindlichen Schulleitern unter Einschluss wirtschaftswissenschaftlicher Komponenten (Budgetierung, Organisations- und Personalentwicklung etc.); Qualifizierung von Fach- und Seminarleitern in der 2. Ausbildungsphase; Zusammenarbeit mit anderen Universitäten im Sinne eines standortübergreifenden Systems der Lehrerfort- und Weiterbildung
- Absicherung und weitere Ausgestaltung der Forschungskomponente in Verbindung mit dem Institut für Schul- und Hochschulforschung. Durch weitere Unterstützung ist die an diesem Standort landesweit überdurchschnittlich gut ausgewiesene Schul-, Unterrichts- und Lehrerforschung zu stärken.

Im Zusammenhang mit einer möglichen bildungswissenschaftlichen Schwerpunktsetzung sind die im folgenden Teil II zu den Standorten Hildesheim und Lüneburg getroffenen Aussagen und ausführlichen Empfehlungen zu berücksichtigen.

II. Standortspezifischer Teil

1 Technische Universität Braunschweig

Die Technische Universität Braunschweig bildet für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien aus. Sie hat in den letzten Jahren eine Reihe von Umstrukturierungen geplant und zum Teil bereits vornehmen können, die (unter anderem) die Lehrerbildung für die allgemein bildenden Schulen betreffen. Im Zuge der Neuordnung zweier Fachbereiche und der damit einhergehenden örtlichen Zusammenführung der Geistes- und Sozialwissenschaften auf einem ehemaligen Kasernengelände bemüht sich der Standort Braunschweig mit Blick auf die Lehrerbildung um eine durchgehende Fach-zu-Fach-Integration. Diese konnte in den meisten Fächern schon realisiert werden; Braunschweig verfügt im niedersächsischen Vergleich über eine gute Ausstattung mit fachdidaktischen, überwiegend nach C4 besoldeten Professuren, die in den Fächern angesiedelt sind. Die Universitätsleitung wie auch die betroffenen Fachbereiche identifizieren sich stark mit der Lehrerbildung und ihren Randbedingungen am Standort.

Zukünftig will man sich noch stärker in Richtung Europäisierung und Modularisierung der Lehrerbildung engagieren. Ein Modellvorhaben BA/MA in der Lehramtsausbildung sei vorstellbar. Hier will man entlang der ohnehin schon eingeführten studienbegleitenden Prüfungen weiterdenken und den personalen Wandel der nächsten Jahre zusätzlich nutzen, um Unterstützung für solche Konzepte zu finden. Zunächst aber stehe die Umsetzung der Prüfungsverordnung (PVO-Lehr I) im Vordergrund, deren Anforderungsprofil den Fächern einiges abverlange.

1.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Braunschweig

☞ Hinsichtlich der Profilierung des Lehrerbildungsstandortes Braunschweig hält die Arbeitsgruppe es für sinnvoll, an einen Verbund der Universitäten Braunschweig, Hannover und Hildesheim zu denken. Dies setzt jedoch eine Klärung des Verhältnisses zwischen den beiden LGHR-Standorten Hannover und Hildesheim voraus (s.u.). Sofern dort eine einvernehmliche Lösung gefunden und eine Verbesserung der Situation erreicht worden ist, kann Braunschweig sich im Dreieck mit Hannover und Hildesheim platzieren. Die TU ist mit dem Consortium Technicum schon einmal einen solchen, nach ersten Erkenntnissen recht viel versprechenden Weg gegangen. Es ist eine Vielzahl an Synergieeffekten für die beteiligten Hochschulen denkbar, insbesondere in der fachdidaktischen Forschung, im Bereich der Fort- und Weiterbildung oder auch bei der Antragstellung für ein Graduiertenkolleg, wie es Braunschweig mittelfristig anstrebt.

-
- ☞ Als ein Ergebnis der Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung (ZEVA) wurde auf ein Management- und Steuerungsdefizit aufmerksam gemacht. Die Kompetenzen in der Lehrerbildung könnten noch stärker gebündelt werden.
 - ☞ Die Überlegungen der Technischen Universität Braunschweig zu einer standortübergreifenden Abstimmung und Koordination in der Lehrerbildung finden die volle Zustimmung der Arbeitsgruppe Lehrerbildung, weil sich hier eine Vielzahl von übergreifenden Kooperationsmöglichkeiten und Synergieeffekten abzeichnet, die sonst Mangels kritischer Masse nicht zu erzielen wären (vgl. auch die Ausführungen zu den Standorten Hannover und Hildesheim). Im Zusammenhang mit den Plänen zu einer gestuften Lehrerbildung verweist die Arbeitsgruppe auf die von ihr entwickelten Argumentationen und Kriterien (Teil I, Kapitel 6).
 - ☞ Aufgrund der guten Ausstattung mit fachdidaktischen Professuren und generell bedingt durch das vergleichsweise hohe Niveau der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung in der Lehrerbildung (vgl. Forschungsevaluation) sollte Braunschweig in jedem Fall in ein standortübergreifendes System zur Weiterbildung/Qualifizierung im Schul- und Bildungsbereich eingebunden werden.

2 Georg-August-Universität Göttingen

An der Universität Göttingen werden für das allgemein bildende Schulwesen Lehrkräfte für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet. Über diesen Lehramtsstudiengang hinaus bildet die Universität Göttingen Diplom-Handelslehrer aus. Dieser Studiengang ist bei den Wirtschaftswissenschaften angesiedelt und daher nach Angaben der Standortvertreter/innen nur gering mit der Gymnasiallehrerbildung sowie der lehrerbildungsrelevanten Forschung in den Grundwissenschaften und – so weit vorhanden – den Fachdidaktiken verknüpft.

Die Universität weist darauf hin, dass sie im für die Lehrerbildung so wichtigen Bereich der Fachdidaktik Anstrengungen unternommen habe. Allerdings hat Göttingen nicht in allen Lehrerbildenden Fächern eine entsprechend ausgestattete Fachdidaktik zur Verfügung. Erst in den letzten Jahren sind einzelne C-Stellen wieder für die Fachdidaktik zurückgewonnen worden. Dieser Prozess ist positiv zu bewerten, er setzt nach Auffassung der Universität jedoch ein Konzept und weiterhin Überzeugungsarbeit in Richtung auf einige „historisch orientierten“ Fächern voraus, die die Didaktik vielfach nur unter Servicegesichtspunkten sähen. Zur Zeit wird in vielen Fächern noch mit Lehraufträgen operiert, für die jedoch aufgrund der geringen Bezahlung und mangelnden Entlastung der Lehrkräfte aus den Schulen immer seltener geeignete Personen gefunden werden können.

Ein besonderes, wenngleich nicht ausschließlich auf Göttingen bezogenes Problem stellt insofern die Erfüllung der PVO-Lehr I (1998) dar, die u.a. einen erhöhten Anteil an Fachdidaktik im Curriculum vorsieht. Es wird kritisiert, dass die von den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern geforderten zusätzlichen Kompetenzen stets einem bestehenden Curriculum angefügt würden, ohne die zu Grunde liegenden Strukturprobleme der Lehrerbildung mit zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, wenn die Modularisierung der Lehramtsausbildung unter Einbeziehung eines Kerncurriculums weiter vorangetrieben wird, damit deutlich wird, wo und in welchem Umfang die nach der PVO an der Ausbildung beteiligten Fächer zu verorten sind.

2.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Göttingen

☞ Die Arbeitsgruppe hat mit großer Besorgnis die vergleichsweise schwache Ausstattung der Universität Göttingen mit fachdidaktisch ausgerichteten Stellen im Bereich der Gymnasiallehrerbildung zur Kenntnis genommen. In dieser speziellen Hinsicht (Fachdidaktik) wie auch im Hinblick auf die Wahrnehmung und Stellung der Aufgabe Lehrerbildung in der Universität insgesamt ist der Standort Göttingen auffallend niedrig profiliert (vgl. auch Forschungsvalu-

ation). Auch die Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung (ZEvA) weist auf einen äußerst dringlichen Entwicklungsbedarf in den Fachdidaktiken wie in den Grundwissenschaften der Lehrerbildung hin, wobei – als Ausnahme – auf exzellente Leistungen in der Pädagogischen Psychologie aufmerksam zu machen ist.

- ☞ Die Arbeitsgruppe begrüßt insofern ausdrücklich den Versuch, in den bisher ohne fachdidaktische Professur in der Lehrerbildung tätigen Fächern bei kommenden Neubesetzungen auf eine entsprechende Ausrichtung hinzuwirken. In solchen Fällen sollte im Einzelnen und nach gründlicher Marktsondierung erwogen werden, C3-Stellen auf C4-Stellen aufzuwerten. Dieses Instrument kann als eine Maßnahme zur Behebung des Nachwuchsmangels in einer Reihe von Fachdidaktiken verstanden werden; es würde ebenfalls dazu beitragen, die Akzeptanz der fachdidaktischen Professuren in den Fachwissenschaften zu erhöhen.
- ☞ Allerdings macht nach Auffassung der Arbeitsgruppe ein solcher Ausbau nur dann Sinn, wenn vorab ein Konzept mit einer klaren Zielrichtung erstellt wird. Dieses sollte in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Land Niedersachsen aufgenommen werden und als solches einer späteren Überprüfung im Rahmen der Qualitätssicherung zugänglich sein. Als Hilfestellung beim Aufbau der Fachdidaktik wäre es ggf. sinnvoll, ein Koordinationsgremium einzusetzen und darüber hinaus im Forschungsbereich verstärkt Kooperationen mit anderen Hochschulen zu suchen sowie in einem fachdidaktischen Zentrum die Lehr-/Lernforschung stärker als bisher zu berücksichtigen.

2.1.1 Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung in Göttingen

Seit den frühen 1970er Jahren ist der Studiengang Diplom-Handelslehrer qualitativ und quantitativ auf beachtlichem Niveau entwickelt worden. Göttingen weist im Seminar für Wirtschaftspädagogik ein ausgeprägtes forschungsbasiertes Ausbildungsprofil auf. Die von der DFG und vom Land Niedersachsen geförderte Lehr-/Lern-Forschung ist sowohl als theoretisch fundierte empirische Grundlagenforschung als auch als anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung anerkannt. Dem Seminar für Wirtschaftspädagogik wird im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsevaluation eine rege und beeindruckende, international orientierte Forschungstätigkeit insbesondere in der Entwicklung fachdidaktischer Gesamtkonzeptionen für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung für Schulen und Betriebe bescheinigt. Auch in der Forschungsevaluation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der beruflichen Fachrichtungen wird dem Wirtschaftspädagogischen Seminar eine sehr gute Bewertungsnote im Vergleich zu

allen anderen Bereichen erteilt. Das gleiche gilt für die Lehrevaluation durch die ZEvA, in der der Wirtschaftspädagogik Vorbildlichkeit attestiert wird.

- ☞ Falls die Gymnasiallehrerausbildung in Göttingen reduziert oder gar aufgegeben werden sollte, ist zu bedenken, dass daraus gravierende negative Auswirkungen auf die Studienrichtung II (das allgemein bildende Fach innerhalb der Ausbildung zum Diplom-Handelslehrer) resultieren könnten. Zurzeit können dort in der Gymnasiallehrerausbildung 11 Fächer im Wahlpflichtbereich des Studiengangs Wirtschaftspädagogik gewählt werden.

3 Universität Hannover

Die Universität Hannover ist - neben Oldenburg - der einzige Standort, an dem sämtliche Lehramtsstudiengänge angeboten werden. Ein Großteil der Fachdidaktiken ist im Fachbereich Erziehungswissenschaften konzentriert, allerdings gibt es auch noch dezentrale, in anderen Fachbereichen angesiedelte Didaktikprofessuren, so z.B. für die beruflichen Fachrichtungen wie Elektrotechnik und Maschinenbau.

Im Kern der Diskussion mit den Vertretern der Universität Hannover stand die Frage, ob und in welcher Form eine Zusammenlegung der Lehramtsausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen mit der entsprechenden Ausbildung in Hildesheim denkbar und sinnvoll sei. Die Vertreter der Universität äußerten sich bezüglich dieser Frage eher skeptisch, ob für den Standort Hannover Synergieeffekte durch eine Fusion entstehen würden. Und in der Tat ist es nicht zu vertreten, dass Fächer wie Psychologie, Theologie oder Sport nach Hildesheim wandern, wenn Hannover ein solches Angebot auch weiterhin z.B. für die Gymnasiallehrausbildung benötigt. Gleichwohl ist es aus Sicht der Arbeitsgruppe (und auch aus Sicht der Universität Hannover) wünschenswert, mit Hildesheim eine gemeinsame Entwicklungsplanung zu betreiben und zukünftig Angebote besser aufeinander abzustimmen.

Die Hochschulvertreter/innen erwähnten über diese Punkte hinaus, dass ein Zentrum für Lehrerbildung in einer fortgeschrittenen Planung sei und die Universität sich auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung über Kooperationen mit der Bezirksregierung oder auch in begleitend angelegten Forschungsprojekten engagiere. Die Zusammenarbeit mit dem NLI in Hildesheim sei dagegen bisher weniger fruchtbar gewesen.

Die Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung kommt zu dem Ergebnis, dass die Integration der ehemaligen PH Hannover (Bismarckstraße) in die Universität bis heute nicht gelungen ist. Der Standort Bismarckstraße arbeitet weithin unverbunden mit den Lehrerbildungsteilen der Universität Hannover. Die Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung ist aufgelöst worden; die Universität hat lange Zeit kaum Anstrengungen unternommen, die Lehrerbildung zu einer universitären Gesamtaufgabe zu machen.

3.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Hannover

☞ Unter Berücksichtigung aller vorliegenden Informationen und unter Hinzuziehung der Ergebnisse der Forschungsevaluation kann die Arbeitsgruppe einen Zusammenschluss (Fusion)

der beiden Standorte Hannover und Hildesheim im Blick auf den Studiengang LGHR derzeit nicht empfehlen. Es stellt sich nämlich die Frage, ob dies nicht Hildesheim als einen kleinen, aber gut profilierten Lehrerbildungsstandort belasten würde. Stattdessen sollen in Hannover interne Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in der Lehrerbildung vorgenommen werden, insbesondere zur nachgeholten Integration der Bismarckstrasse in die Gesamtuniversität. Zur Begründung und Konkretisierung dieses Vorschlags vgl. die Stellungnahme zur Standortfrage Hannover – Hildesheim (Teil II, Kapitel 5).

- ☞ Ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung für den Standort Hannover sollte auch die Möglichkeit eines größeren Verbundes Lehrerbildender Hochschulen in Niedersachsen in Betracht ziehen. Es ist denkbar, dass die Universitäten Hannover, Hildesheim und Braunschweig sich zu einem solchem Verbund zusammenschließen und in vielfältiger Weise kooperieren. Die Initiative zu einem solchem Verbund wird von der TU Braunschweig favorisiert (s.o.) und erscheint aus Sicht der Arbeitsgruppe als ein geeignetes Mittel, um attraktive Angebote in der Lehrerbildung zu schaffen und gleichzeitig Standortprofile mit stärkerer Spezialisierung zu ermöglichen. Eine solche Spezialisierung kann differenziert nach Schularten bzw. Lehramtsstudiengängen erfolgen und dazu beitragen, sich wechselseitig ergänzende Angebote im Bereich der Fort- und Weiterbildung zu konzipieren.

3.1.1 Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung in Hannover

An der Universität Hannover werden seit 1968 nach der Eingliederung der Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer/innen Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen ausgebildet. Das Lehrangebot und die Forschung in den Grundwissenschaften werden vom Institut für Berufspädagogik verantwortet. Zusätzlich gibt es eine „Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung“. Die Fachdidaktiken sind den Fachwissenschaften zugeordnet.

- ☞ Die Berufspädagogik verfügt als Arbeitseinheit über ein Forschungsprofil, das im Gutachten insgesamt als qualitativ durchschnittlich mit einiger hochwertiger Forschung im Bereich der Lehr-/Lern- und Lehrerbildungsforschung bewertet wird. Die Umweltbildung und die Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung sind zwei weitere thematische Forschungsprofile, die auch im nationalen Rahmen rezipiert werden. An dem Forschungsprofil sind allerdings nicht alle am Institut tätigen Hochschullehrer beteiligt. Die Forschungen in den Fachdidaktiken der sieben in der Lehre angebotenen beruflichen Fachrichtungen sind sehr disparat und - wie fast bundesweit üblich - in einem eher desolaten Zustand. Die am weitesten entwickelten Forschungsprofile in den beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik sind in letz-

ter Zeit in Kooperation mit der Berufspädagogik neu akzentuiert worden. Solche Kooperationsansätze müssten durch institutsübergreifende Forschungsprojekte massiv gefördert werden.

- ☞ Das große Angebot von sechs gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen bietet gute Voraussetzungen, den Vorschlag der Gutachter Gerds/Heidegger/Rauner¹⁷ für eine revidierte Fachrichtungsstruktur hinsichtlich möglicher Integration zu prüfen (S. 72: Metalltechnik; Elektro- und Informationstechnik; Bautechnik; Verfahrenstechnik) und Synergieeffekte zur Stärkung der Integration von Fachdidaktiken und Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu nutzen. Die beruflichen Fachrichtungen können mit 12 berufsfeldübergreifenden Fächern kombiniert werden, die für die Gymnasiallehrausbildung in Hannover angeboten werden.
- ☞ Angesichts der problematischen Ergebnisse in der Forschungs- und Lehrevaluation in den Grundwissenschaften der anderen Lehramtsstudiengänge (allgemein bildendes Schulwesen) sollte verhindert werden, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die beruflichen Fachrichtungen in Hannover durch Integrationsversuche belastet werden, bevor sie ihre eigenen Probleme bewältigt haben, da erst auf dieser Basis von einer Integration Synergieeffekte zu erwarten sind.

3.1.2 Empfehlung zur Sonderschullehrerbildung in Hannover

- ☞ Für Hannover empfiehlt die Arbeitsgruppe die Beibehaltung der Fachrichtungen Lernbehinderten-, Sprachbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik. Nicht zuletzt angesichts der gestiegenen Zahl geistig behinderter Schüler erscheint der Arbeitsgruppe die zusätzliche Einrichtung der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik sinnvoll und notwendig, die bereits seit Jahren ein Desiderat in Hannover darstellt. Ferner wird vor dem Hintergrund des an der Universität Hannover bestehenden Schwerpunktes berufliche Bildung empfohlen, den „Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik“ zu verstärken (15 Studierende sind zugelassen). Im Bereich der beruflichen Rehabilitation existiert ein großer Bedarf an entsprechend qualifizierten Pädagogen, und auch für Nie-

¹⁷ Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Bremen, Institut für Technik & Bildung. Bremen: Donat-Verlag 1999.

dersachsen trifft zu, dass die Zahl der Lehrer mit einer Doppelqualifikation „Sonderpädagogik“ und „Berufspädagogik“ zu gering ist (vgl. auch den Abschlussbericht der Forschungsevaluation).

☞ Den eher isoliert agierenden sonderpädagogischen Fachrichtungen wird eine stärkere Verzahnung ihrer Angebote im Sinne der Etablierung eines Kerncurriculums sonderpädagogischer Grundlagen empfohlen.

3.1.3 Empfehlungen zur Lehrerfortbildung

Die Universität Hannover hat laut Selbstbericht eine „Zentrale Einrichtung für Weiterbildung“ (ZEW) eingerichtet, in der auch berufsbegleitende Fortbildung praktiziert wird. Die Fortbildungsangebote erfahren nach eigenem Bekunden eine hohe Akzeptanz.

Die Fortbildungsangebote umfassen folgende Schwerpunkte:

- Angebote im Rahmen der regionalen Lehrer/innenfortbildung, wobei Dozenten der Hochschulen pädagogische und/oder (fach-)didaktische Angebote machen.
- Thematisch ausgerichtete Fachtagungen (spezifische bildungspolitische oder fachdidaktische Schwerpunkte; adressatenbezogene Ausrichtung),
- Das „Pädagogische Forum Praxis“ - ein Fortbildungskongress für Lehrer/innen aller Schulformen,
- eine „SCHILF-Referentenbörse“, d.h. Dozenten der Hochschule werden für Fortbildungskurse angeworben und vermittelt,
- eine „Lernwerkstatt“ an der Universität, in der handlungsorientiertes und fächerübergreifendes Arbeiten gefördert werden soll,
- „Hochschulinformationstage“ insbesondere für Lehrer/innen, die an den praxisbegleitenden Veranstaltungen mitwirken.

Die Universität Hannover operiert, so scheint es, im Rahmen „konventioneller“ Lehrerfortbildung überwiegend nach dem „top down“-Modell. Eine besondere Profilierung der Universität über die Lehrerfortbildung ist derzeit (auf Grundlage berücksichtigter Angaben) nicht erkennbar, ebenso wenig eine Forschungsorientierung in diesem Feld.

- ☞ Es wäre zu prüfen, in welcher Weise die Universität Hannover eine stärkere Verknüpfung mit dem NLI herstellen kann und soll (thematische und konzeptionelle Abstimmungen; insbesondere Evaluations- und Forschungsaufgaben). Dasselbe sollte (wegen der Standortnähe) auch für die Universitäten Hildesheim und Braunschweig geprüft werden.

4 Universität Hildesheim

Ein Drittel aller Studierenden der Universität Hildesheim ist im Lehramtsstudiengang LGHR angesiedelt; etwa 80% der Lehramtsstudierenden entscheiden sich für den Schwerpunkt Grundschule. Das zweite Drittel studiert im Bereich der Kulturwissenschaften, das dritte Drittel verteilt sich auf die restlichen Fächer. In den Grundwissenschaften besteht eine sehr hohe Lehrbelastung (140%). Die Lehrerausbildung ist innerhalb der Universität sowie auch im Blick auf die umliegende Region (Praxiskontakte; Lehrerfortbildung) gut vernetzt. Die Lehrerbildung in Hildesheim ist offensichtlich bewährt und wird sehr gut angenommen, mit Charakteristika wie den durchgängigen Praktika und der engen Verzahnung der Fachinhalte mit der Fachdidaktik.

Der Lehrerbildung wird inneruniversitär viel Aufmerksamkeit gewidmet. Allerdings befürchten die nicht Lehrer bildenden Teile der Universität, dass durch eine Verlagerung von Lehrerbildungselementen von Hannover nach Hildesheim der Standort dann zunehmend nur noch als Lehrerbildungsstandort wahrgenommen wird – diese Position sieht eine bildungswissenschaftliche Profilierung auch mit einer gewissen Reserve. Dominierend ist aber eine positive Aufnahme der Vorschläge zu einer bildungswissenschaftlichen Profilbildung in Hildesheim, da sie die Möglichkeit bietet, die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Angebote eben auch über den Lehrerbildungsbereich hinaus positiv weiterzuentwickeln. Durch eine bildungswissenschaftliche Profilierung im „Nicht-Lehrerbildungsbereich“ kann man einerseits an vorhandene Stärken anschließen und sich andererseits unabhängiger machen von den Zyklen der Lehrerbildung.

Der Vorstellung einer Verlagerung der GHR-Ausbildung sowie – wie von Hildesheim vorgebracht – auch der Gymnasiallehrerbildung von Hannover an den Standort Hildesheim kann die Arbeitsgruppe nicht folgen.

Im Rahmen der Forschungsevaluation ist auf die im Einzelnen zwar sehr unterschiedliche, insgesamt aber doch zumindest im guten Mittelfeld liegende Position sowie insbesondere auf das ermutigende Potenzial für innovative Forschung hingewiesen worden. In deutlichem Unterschied zu Vechta ist es dem ebenfalls „kleinen“ Lehrerbildungsstandort Hildesheim gelungen, in der Lehrerbildung die Ressourcen für Lehre wie Forschung sinnvoll zu nutzen.

4.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Hildesheim

☞ Unter Qualitätsgesichtspunkten ist die fachwissenschaftliche Seite der Lehrerbildung in Hildesheim zu stärken; unter Belastungsgesichtspunkten sollte die Situation in den Grundwis-

senschaften (Überlast!) verbessert werden. Mittelfristig kann eine verstärkte Kooperation mit Hannover – nachdem ein gemeinsamer Entwicklungsplan erarbeitet worden ist und sich die Situation der Lehrerbildung in Hannover erkennbar verbessert hat – eine sinnvolle Perspektive sein (s.u.). Arrondierungen zugunsten der Lehrerbildung sollten allerdings nicht zulasten der anderen (z.B. kulturwissenschaftlichen) Schwerpunkte der Universität gehen.

- ☞ Unter Forschungs- und Weiterbildungsgesichtspunkten ist das Zentrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (BUFO) institutionell zu stärken, nachdem eine Anschubfinanzierung durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur erfolgt ist; die Anschubfinanzierung ist als strukturbildende Maßnahme gedacht, die dann durch Universitäts- und v.a. Drittmittel verstetigt werden muss. Innerhalb des Zentrums sollten auch verstärkt fachdidaktische Forschungen initiiert und koordiniert werden.
- ☞ Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung hält auf der Basis der Evaluationen und nach den durchgeführten Gesprächen die Universität Hildesheim für einen sehr gut geeigneten Standort für eine bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung.

5 Kooperation Hannover - Hildesheim

Für eine Beurteilung der Frage, wie die Standorte Hannover und Hildesheim künftig je für sich besser entwickelt werden bzw. ob und wie die Lehrerbildung und ihre berufswissenschaftliche Forschung durch eine institutionelle Verzahnung beider Standorte profitieren können, gibt es unterschiedliche Bezugspunkte:

- Bedarfsargumente der Lehrerbildung in Niedersachsen, regional bzw. nach Bedarf des Landes insgesamt, lehramtsspezifisch, fachspezifisch (etc.),
- Qualitätsgesichtspunkte im Blick auf die Lehrerbildung,
- Qualitätsgesichtspunkte im Blick auf die Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung,
- Entwicklungsoptionen für den jeweiligen Hochschulstandort nach Kriterien regionaler Standortpolitik.

Für die einzelnen Referenzpunkte liegen unterschiedlich gut ausgearbeitete Daten vor. In den folgenden Überlegungen werden die Vorgaben zum Lehrerberarf in Niedersachsen beiseite gelassen (unterstellt wird generell ein steigender Bedarf für die absehbare Zukunft); ebenso werden allgemeine regionalpolitische Aspekte und finanzielle Gesichtspunkte (z.B. der Nutzung vorhandener Gebäude in Hannover bzw. des Baubedarfs in Hildesheim bei einer vollständigen Verlagerung der Fächer) nicht berücksichtigt.

5.1 Standortspezifische Differenzen und Gemeinsamkeiten

In einem Kernbereich, zu dem die Erziehungswissenschaft und die Schulpädagogik, die Grundwissenschaften (Psychologie, Philosophie, Soziologie) sowie die Fachdidaktiken der Fächer der allgemein bildenden Schulen gehören, überschneiden sich die Angebote an beiden Standorten; die Zahl der exklusiven Angebote ist in Hannover dagegen eindeutig größer als in Hildesheim. Sie umfasst vor allem die Sonderpädagogik und die Berufspädagogik samt ihrer Fachdidaktiken. Hildesheim hat exklusiv die Didaktik der Musik sowie, eher als Standortnachteil, in der Universität insgesamt ein deutlich schmaleres Angebot an Fachwissenschaften, wie sie u.a. für die Ausbildung bestimmter Lehrämter und üblicher Fächerkombinationen notwendig sind. Gemeinsam ist beiden Standorten die Struktur der Studiengänge (Lehramt, Diplom, Magister).

5.2 Qualität der Ausbildung und Forschung

Für die Qualität in Ausbildung und Forschung müssen hier die Befunde nicht im Einzelnen referiert, sondern können summarisch zusammengefasst werden:

Qualität der Lehre:

Hildesheim wird durchgängig und in allen Parametern bei der Ausbildung eindeutig positiver bewertet als Hannover. Das betrifft hauptsächlich die Qualität des Lehrangebotes, seine Organisation, das Engagement des Lehrpersonals und die institutionellen Bemühungen zur Konzentration und zentralen Organisation von Lehre und Forschung im Bereich der Ausbildung pädagogischer Berufe und von Lehren und Lernen.

Die Qualität der Forschung zeigt ein vergleichbares Bild:

In den zentralen Feldern der Berufswissenschaft ist die Forschung in Hildesheim im Durchschnitt eindeutig leistungsstärker, ungeachtet der Tatsache, dass Hannover in einzelnen Fachgebieten, z.B. den Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen der Berufspädagogik oder in der Sozialisationsforschung und, bezogen auf Einzelpersonen, auch in der Sonderpädagogik, in der Historischen Bildungsforschung oder in der Religionspädagogik ebenfalls durchschnittlich gute und gelegentlich sogar überdurchschnittliche Arbeit nachweisen kann.

Ungeachtet solcher Einzelbefunde ergibt sich aus der Bestandsaufnahme vor allem ein Veränderungs- und Erneuerungsbedarf für den Standort Hannover.

5.3 Empfehlungen der Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe hat folgende drei Varianten erörtert und gewichtet:

a) Schließen des Lehrerbildungsstandorts Hannover; Verlagerung der Kapazität nach Hildesheim

Eine Verlagerung des gesamten Standortes Hannover verbietet sich schon wegen der spezifischen Referenzen der Berufsbildung (zu schweigen von den haushaltswirtschaftlichen Gesichtspunkten, die gegen eine vollständige Aufgabe des Standorts Bismarckstraße und einen großen Neubau in Hildesheim sprechen). Diese Variante wird deshalb nicht weiter verfolgt.

b) Zusammenschluss Hannover – Hildesheim in der Lehrerbildung

Ein Zusammenschluss könnte (a) als institutionelle Vereinigung zu einer Fakultät – der Universität Hildesheim - an zwei Standorten, (b) zusammen mit einer Fach-zu-Fach Zuordnung der Fächer in ortsübergreifenden Instituten, (c) als Integration von Hannover als selbstständige und geschlossene Fakultät bzw. als kompletter Fachbereich nach Hildesheim, bei gemeinsamer Außenvertretung und gemeinsamen Korporationsorganen und -rechten (bei Berufungen, Graduierungen etc.), oder (d) in der rechtlichen und korporativen Integration mit paralleler Gründung gemeinsamer, neuer Institute (der Forschung und/oder der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Fort- und Weiterbildung etc.) geschehen. Weitere Varianten werden nicht für realisierbar oder sinnvoll gehalten, z.B. die Variante (e) der Integration der Universität Hildesheim als Fakultät in die Universität Hannover.

Ein solcher Zusammenschluss bringt in nahezu allen Varianten (mit Ausnahme vielleicht der in (d) eröffneten neuen, aber begrenzten Kooperationsformen) die zweifache Gefahr mit sich, den Standort Hildesheim zu schwächen und gleichzeitig beim Standort Hannover die erwähnte nicht optimale Koordination der Elemente in der Lehrerausbildung an der Universität Hannover zusätzlich zu behindern.

Aus der Sicht der Universität Hildesheim ist deshalb die Vereinigung wenig empfehlenswert. Und für Hannover birgt sie nicht nur das Risiko, aus der jetzigen Routine nicht aufgestört zu werden, sondern auch die Gefahr, die Folgekosten der neuen Zuordnung als neues Thema zu entdecken und darüber die Erneuerung von Forschung und Lehre zu versäumen.

Um einen Zusammenschluss der Lehrerbildung und ihrer Forschung von Hannover und Hildesheim zu optimieren, müsste für beide Standorte ein Entwicklungsplan erstellt werden. Ein Zusammenschluss wäre vor allem im Bereich Allgemeine Pädagogik (Hildesheim) – Erziehungswissenschaft (Hannover), Schulpädagogik und Psychologie nicht unproblematisch, da sich die Einheiten nicht komplementär ergänzen. Die durchgehend gute bis sehr gute Leistung dieser Bereiche in Hildesheim könnte dadurch gefährdet werden. In allen anderen Bereichen wird Hildesheim außerdem relativ schwach beurteilt. Es ist deshalb nicht zu erwarten, dass Hildesheim sich gegenüber Hannover durchsetzen kann. Ohne den Standort Hannover in der Lehrerbildung grundlegend saniert zu haben, ist eine Zusammenführung beider Standorte deshalb nicht Erfolg versprechend.

Nach eingehender Prüfung der Alternativen auf der Basis eines Stellentableaus, der Ergebnisse der Forschungsevaluation der Lehrerbildung und der Lehrevaluation in den Grundwissenschaften

der Lehrerbildung (LGHR) kommt die Arbeitsgruppe zu dem Ergebnis, dass das weitestreichende Modell einer Fusion der LGHR-Ausbildung (Verlagerung nach Hildesheim) den Standort Hildesheim absehbar schwächen und womöglich die dringend erforderlichen Korrekturen in der Lehrerbildung am Standort Hannover behindern oder doch unzulässig verzögern würde. Dementsprechend eröffnen sich Perspektiven auf die dritte Variante.

c) Verbleib der Lehrerbildung am Standort Hannover, interne Maßnahmen zur Qualitätssteigerung und Kooperation

Neben der institutionellen Verankerung der Kooperation auf der Ebene von Fachbereichen/Fakultäten und der rechtlichen Zuordnung der Standorte zu einem administrativ gemeinsamen Standort ist eine Kooperation auf einzelnen Feldern, ohne Veränderung der institutionellen Struktur denkbar:

Die Arbeitsgruppe plädiert deshalb für eine Variante der zukünftigen Zusammenarbeit beider Standorte, die den Verbleib der Lehrerbildung am Standort Hannover vorsieht, interne Maßnahmen zur Qualitätssteigerung in Hannover benennt und darüber hinaus ein gemeinsames Entwicklungskonzept für beide Standorte empfiehlt.

Die Zusammenarbeit muss so gestaltet werden, dass sich für die Grundwissenschaften mittelfristig ein komplementäres Profil entwickelt. Die bereits existierenden Organisationseinheiten sollten verpflichtet werden, hierzu ein gemeinsam entwickeltes Rahmenkonzept vorzulegen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Hannover stärker für den Bereich der neuen Medien und technisch-naturwissenschaftliche Schwerpunkte prädestiniert ist. Hildesheim hingegen kann die vorhandenen Stärken im Bereich von Kunst und Kultur, interkultureller Bildung, Musik weiter ausbauen.

Ein komplementäres Profil beider Standorte wird dazu führen, dass ungewöhnliche Fächerkombinationen zunehmend nicht mehr an einer der beiden Hochschulen allein studiert werden können. Für solche Fälle sollte sichergestellt werden, dass über die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen, die mögliche Einschreibung der LGHR-Studierenden an beiden Hochschulen, wechselseitige Lehrangebote aus den jeweils starken Bereichen am anderen Standort und organisatorische Feinabstimmung (Semesterticket u.ä.) diese in den Schulen oft überproportional nachgefragten Kombinationen weiterhin angewählt werden können.

Hält man am Prinzip der Fachzuordnung (= Zuordnung der Fachdidaktiken zu den jeweiligen Fächern) fest, gibt es in Hannover keine Alternative zur Integration der Fachdidaktiken in die

Fachbereiche ihrer Bezugsdisziplinen (auch räumlich). Der derzeitige Zustand ist ohne eindeutige Veränderungen nicht zu tolerieren. Die existierenden Fachdidaktiken sind auf einem mittleren bis unteren Forschungsniveau und müssen entwickelt werden. Herausragende Leistungen gibt es nicht.

Ein Eckpfeiler des Strukturkonzeptes sollte es deshalb sein, gemeinsame Berufungskommissionen beider Standorte zu bilden, die zugleich externen Sachverstand einbeziehen. Sofern es um die Wiederbesetzung von Stellen des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs am Standort Hannover geht, hält die Arbeitsgruppe eine externe Dominanz in den Berufungskommissionen - zumindest für die kommenden Jahre mit hoher Personalfuktuation - für förderlich. Für die Fachdidaktiken an beiden Standorten erscheint es ratsam, durch die Beteiligung externer Mitglieder in den entsprechenden Berufungskommissionen eine problembewusste, an empirischer Forschung orientierte Fachdidaktik stärker zu berücksichtigen.

Eckpunkte des Entwicklungsplans:

- ☞ Beide Universitäten erarbeiten ein Rahmenkonzept für die komplementäre Entwicklung der Lehrerbildung an beiden Standorten.
- ☞ Die Fachdidaktiken in Hannover und Hildesheim sind zum größten Teil auszubauen; eine Struktur C4/C3 ist mittelfristig anzustreben.
- ☞ Berufungskommissionen in den Fachdidaktiken und in den Grundwissenschaften werden gemeinsam gebildet, durch externe Mitglieder aus dem Bereich der jeweiligen empirisch orientierten Fachdidaktiken ergänzt und paritätisch besetzt.
- ☞ Die Fachdidaktiken werden den Bezugsfächern zugeordnet (auch räumlich).
- ☞ Die Fachzuordnung muss durch gemeinsame Veranstaltungen und gemeinsame Planung der Fachdidaktiken mit den Fächern gestärkt werden. Ein gemeinsames Kerncurriculum für den fachlichen Anteil der Lehrerbildung muss entwickelt werden.
- ☞ Die Arbeitsgebiete Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Medienpädagogik, Psychologie und Soziologie etc. (Grundwissenschaften) erarbeiten gemeinsam mit den Fachdidaktiken ein integriertes Kerncurriculum Lehrerbildung.
- ☞ Es wird eine Kooperation bei thematisch nahe liegenden Forschungsprojekten angestrebt, z.B. in der Schulpädagogik, den Fachdidaktiken oder der historischen Bildungsforschung.
- ☞ In Spezialbereichen werden Lehrende bzw. Veranstaltungen ausgetauscht.

-
- ☞ Es wird ein gemeinsames Programm in der Lehrerfort- und -weiterbildung entwickelt.
 - ☞ Sonderpädagogische Lehrangebote sind von Hannover aus auch für den Standort Hildesheim vorzusehen.
 - ☞ Zum Ausgleich standortbedingter Ungleichgewichte müssen standortübergreifende kooperative Prüfungen durchgeführt werden (enge Kooperation der Prüfungsämter!).
 - ☞ Standortübergreifend muss ein Koordinationsorgan für Lehrerbildung (KOL) mit der Aufgabe der Qualitätssicherung im Rahmen des Kerncurriculums, der Koordinierung der Lehrveranstaltungen, der Koordinierung der Kooperation mit der 2. Phase der Lehrerbildung und der Entwicklung der Forschung (vgl. BUFO in Hildesheim) eingerichtet werden. Das KOL muss adäquat ausgestattet werden. (In NRW erhalten entsprechende Einrichtungen mindestens 2 x BAT IIa und 2 x ½ abgeordnete(n) Lehrer(in), zusätzlich 1 x BAT IIa und 1 abgeordnete(n) Lehrer(in) zur Planung und Koordination der schulpraktischen Studien).
 - ☞ Zur Verstärkung der Forschungsbasis erarbeiten die Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Medienpädagogik, Psychologie, Soziologie (u.a.) gemeinsam mit den Fachdidaktiken, koordiniert vom KOL, einen mittelfristigen Plan zur forschungsmethodischen Stärkung der Fachdidaktiken (eine Kooperation mit Oldenburg wird empfohlen).
 - ☞ Nach einer Konsolidierungsphase (5 - 10 Jahre) müsste eine grundlegende Koordinierung der Lehrerbildung an beiden Standorten erreicht worden sein. Um bereits jetzt gemeinsame Positionen zu berücksichtigen, bietet sich als institutionelle Basis das erwähnte Koordinationsorgan für die Lehrerbildung an. Nach der empfohlenen Konsolidierungsphase kann erneut über einen Zusammenschluss beider Standorte (Variante 2 (d)) nachgedacht werden.

6 Universität Lüneburg

Am Standort Lüneburg ist die Lehrerbildung (LGHR, LB) – neben dem wirtschaftswissenschaftlichen, dem erziehungswissenschaftlichen (Diplom), dem kulturwissenschaftlichen und dem umweltwissenschaftlichen Schwerpunkt – ein etablierter und akzeptierter Arbeitsbereich.

Die Universität hat eindringlich auf ihre im Vergleich zu anderen niedersächsischen Standorten auffällige Unterfinanzierung hingewiesen, die in der Lehrerbildung die Situation sehr beeinträchtigt. Dem vergleichsweise „kleinen“ Standort Lüneburg ist es immerhin gelungen, auf Basis der gegebenen Ressourcen insgesamt ein beachtliches Niveau in der Lehrerbildung zu erreichen. Lehrerbildung wird kompetent betrieben, wobei die fachwissenschaftliche Seite durchaus noch Entwicklungsbedarf hat; sie findet in der Universität Anerkennung. Die Verknüpfung mit der Region (Praktika etc.) ist gut.

Mit Blick auf die Forschung muss allerdings differenziert werden: die fachdidaktische Forschung ist wenig, die erziehungswissenschaftliche Forschung (d.h. Schul-, Unterrichts- und Lehrerforschung, Historische Bildungsforschung) demgegenüber sehr gut, teilweise exzellent entwickelt. Soll die Lehrerbildung in Forschung und Lehre weiterhin ein Schwerpunkt der Universität bleiben, muss allerdings nicht nur eine von den Gutachtern befürchtete Schwächung der Fachdidaktiken verhindert werden, die Entscheidung muss eine Stärkung zur Folge haben.

6.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Lüneburg

☞ Die fachwissenschaftliche Seite der Lehrerbildung sollte in Lüneburg deutlich verbessert werden, sodass das gute und hohe Niveau im erziehungswissenschaftlichen Feld eingeholt wird. Der Generationenwechsel in den Fachwissenschaften der Lehrerbildung sollte verstärkt hierfür genutzt werden. Anschubfinanzierungen für die Etablierung einer empirisch forschenden Fachdidaktik sollten (nach Begutachtung) ermöglicht werden. Im Sinne des Konzepts „Stärken stärken!“ sind ebenso die Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Historische Bildungsforschung zu unterstützen.

☞ Aufgrund der günstigen Forschungssituation und der bisherigen Planungen ist Lüneburg ebenfalls ein sehr gut geeigneter Kandidat für einen Hochschulstandort mit bildungswissenschaftlicher Profilierung – wobei dies die anderen Schwerpunkte der Universität nicht schmälern darf. Die bildungswissenschaftliche Profilbildung, die ja über Lehrerausbildung hinausgeht, sollte sich auf die Qualifizierung von Leitungspersonal in Schulen, von Ausbil-

dungspersonal in der 2. Phase der Lehrerbildung sowie von Personal der Schulverwaltung/Schulaufsicht erstrecken. Die Arbeitsgruppe verweist an dieser Stelle auf ihre Ausführungen in den Kapiteln 7, 8 und 9 des I. Teils dieses Abschlussberichts.

6.1.1 Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung

Die Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik und Wirtschaftswissenschaften sind zum Wintersemester 1996/97 eingerichtet worden. Die Studienplatzkapazitäten sind auf 25 (Sozialpädagogik) bzw. 50 (Wirtschaftswissenschaften) begrenzt und werden gut nachgefragt und ausgenutzt. Als berufsfeldübergreifende Fächer werden Deutsch, Englisch, Ev. Religion, Kunst, Mathematik, Musik, Politik mit den Schwerpunktbereichen Sozialwissenschaften und Geschichtswissenschaften sowie Sport angeboten. Diese neun Fächer sind jedoch bisher in Lüneburg nur auf dem Niveau der Sekundarstufe I vertreten, da in Lüneburg nur das Studium des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen, nicht aber an Gymnasien möglich ist.

Für den neuen Studiengang ist eine C3-Professur für Wirtschaftsdidaktik eingerichtet worden; sie ist dem Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet und besetzt. Die ebenfalls neu eingerichtete C4-Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist dem Fachbereich Erziehungswissenschaft zugeordnet und wird noch vertreten. Für die Sozialpädagogik fehlt eine Professur für Fachdidaktik, die für Lehre und Forschung in diesem Bereich dringend erforderlich ist.

Die Lehrevaluation in den Grundwissenschaften war auf den Lehramtsstudiengang GHR begrenzt. Zur Berufsschullehrerbildung gibt es nur einen Hinweis auf die Aussage der Hochschulleitung, dass auch der Ausbau des berufsbildenden Lehramtsstudienganges durch die knapp verfügbaren Mittel begrenzt sei.

Die Forschungsevaluation der WKN im Fach Wirtschaftswissenschaften bescheinigt dem Standort Lüneburg ein insgesamt eher bescheidenes Forschungsniveau. Dies in Verbindung mit dem Sachverhalt, dass die allgemein bildenden Fächer, die von zukünftigen Berufsschullehrern studiert werden, in Lüneburg nur auf dem Niveau der Sekundarstufe I angeboten werden können (!), führt zu Zweifeln an der Begründetheit einer Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften.

Bei einer Entscheidung für die Fortführung oder Einstellung der (erst 1996/97 neu eingeführten) Berufsschullehrerausbildung am Standort Lüneburg sind für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften folgende weitere Fakten und Überlegungen zu berücksichtigen:

- ☞ der nahe gelegenen Universität Hamburg kann der Studiengang in guter Qualität studiert werden.
- ☞ Die Stärkung der guten Ausbildungen in Göttingen und Oldenburg sollte Vorrang vor einer dauerhaften Etablierung eines qualitativ problematischen Studiengangs in Lüneburg haben.
- ☞ Die Personalausstattung im Bereich der Wirtschaftspädagogik ist unvollständig. Eine C3-Professur für Wirtschaftsdidaktik ist für den Studiengang eingerichtet worden; die C4-Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird nach dem Ausschreibungstext und im ersten Berufungsverfahren für Berufspädagogik in dem Sinne reklamiert, dass die Wirtschaftspädagogik wegen der vorhandenen C3-Professur Wirtschaftsdidaktik entbehrlich ist. Sollte sich diese Linie durchsetzen, wäre Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre nur für den Bereich der Wirtschaftsdidaktik vertreten.
- ☞ Die bei einer Aufgabe der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften frei werdenden Ressourcen könnten zur Stärkung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik verwendet werden, die (für die Berufsschullehrerbildung) nur noch an zwei weiteren Standorten in Deutschland studiert werden kann. Die vakante C4-Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte derart neu ausgeschrieben werden, dass Bewerber mit einer fachwissenschaftlichen Kompetenz in der Sozialpädagogik bevorzugt berücksichtigt werden sollen. Kombiniert mit dieser Stellenausschreibung und –besetzung müsste eine C3-Professur für die Didaktik der Sozialpädagogik geschaffen und ausgeschrieben werden. Von einer solchen Konzentration ist auch zu erwarten, dass positive Entwicklungschancen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, die bei der Forschungsevaluation zu erkennen waren, besser konzentriert und auf ein höheres Niveau angehoben werden können.
- ☞ Alternativ ist zu bedenken, ob die Lage von Forschung und Lehre in den Umweltwissenschaften in Lüneburg nicht gute Voraussetzungen dafür bietet, eine neue berufliche Fachrichtung Umweltwissenschaften als Modellversuch und exemplarisch für die Bundesrepublik anstelle der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften zu entwickeln. Dazu könnten vom jetzigen Stelleninhaber der Professur für Wirtschaftsdidaktik aufgrund seiner inhaltlichen Ausrichtung auf die Probleme von Umwelt und Nachhaltigkeit wichtige Entwicklungsbeiträge erwartet werden.

Wenn aus regional- und arbeitsmarktpolitischen Gründen jedoch die Fortführung der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften beschlossen wird, müssten folgende Konsequenzen gezogen werden:

- ☞ Sicherzustellen ist die Verbesserung der Qualität der Forschung in den Wirtschaftswissenschaften zur angemessenen Fundierung der Lehre in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften.
- ☞ Ausschreibung der vakanten C4-Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik für eine Bewerberin/einen Bewerber mit fachwissenschaftlicher Kompetenz in den Wirtschaftswissenschaften.

Abschließend ist mit Blick auf die Berufsschullehrerausbildung in Lüneburg noch einmal hervorzuheben, dass – grundsätzlich gesehen – die Berufsschullehrerbildung nur an solchen Standorten stattfinden sollte, an denen zugleich die berufsfeldübergreifenden (allgemein bildenden) Fächer auf dem Niveau der Sekundarstufe II studiert werden können, an denen mithin der Studiengang für das Lehramt an Gymnasien existiert. Zumindest sollte erkennbar sein, dass die fachlichen Angebote deutlich über das für GHR-Lehrkräfte Notwendige hinausreichen. Die jetzigen Kombinationsmöglichkeiten mit neun Fächern (s.o.) müssten reduziert werden auf diejenigen, die schon jetzt zu einem qualitativ angemessenen Angebot nachweislich in der Lage sind.

6.1.2 Empfehlungen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die Universität Lüneburg strebt mit dem Antrag vom Sommer 2001 an das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur die Einrichtung einer Akademie für Lehrerbildung und Schulentwicklung an. Dem Papier ist ein Rahmenkonzept sowie ein Antrag (mit drei Teilprojekten) auf Förderung von Forschungsprojekten zur Lehrerbildung beigelegt. Mit dieser Initiative soll auch dem Anliegen, in Lüneburg einen bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt einzurichten (vgl. Kapitel 9 in Teil I), entsprochen werden. Leitender Gesichtspunkt ist, dass Schulentwicklung und Lehrerfortbildung mit Lehrerbildungsforschung verknüpft werden.

Das Rahmenkonzept umfasst die Schwerpunkte:

- Betreuung aller Phasen der Lehrerbildung (Konzentration auf Kerncurricula in der ersten Phase; Ausbildung der Ausbilder der zweiten Phase, Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungskonzepten angesichts des sich abzeichnenden Lehrermangels, Betreuung und Supervision von Berufseinsteigern, Unterstützung bei der Personal- und Schulentwicklung –

einschließlich der „klassischen“ Lehrerfortbildung, Aus- und Fortbildung von Schulleitern) und

- Unterstützung von Schulentwicklung (Unterstützung bei der Entwicklung von Schulprogrammen sowie bei der Selbstevaluation der Schulen, externe Evaluation, Aufbau regionaler Qualitätsnetzwerke).
- Als theoretische Grundlage dieses Konzepts gilt die Lehrerbildungsforschung: Vorhandene Wissensbestände und Deutungsansätze der Betroffenen (Lehrer, Schulleiter etc.) sollen zur Grundlage weiterer Maßnahmen bei der Erwachsenenbildung gemacht werden. Es ist weiterhin das Anliegen, die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zu überprüfen – Berücksichtigung von Transfersicherungen in Fortbildungsentwicklungsmaßnahmen.

Die Akademie sieht für sich drei Auftragsfelder:

- Kultusadministration – Durchführung (aber auch wissenschaftliche Begleitung) von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie der Schulentwicklung,
- Forschungsprojekte – Forschungsprojekte und –ergebnisse aus der Lehrerbildungsforschung sollen mit der Schulrealität verbunden werden,
- Schulen und Schulverbände – Begleitung von Schulen bei ihrer eigenen Weiterentwicklung.

Der Konzeptbeschreibung ist zu entnehmen, dass der Antrag eine Reihe von Aspekten berücksichtigt, die die Arbeitsgruppe für künftige Fort- und Weiterbildung von Lehrern in Niedersachsen gefordert hat (vgl. Kapitel 7 in Teil I). Das betrifft die Forschungsbasiertheit von Fortbildungsmaßnahmen ebenso wie die Überprüfung ihrer Wirksamkeit sowie die Unterstützung von Schulentwicklung. Allerdings stellt sich die Frage, ob eine Akademie am Standort Lüneburg allein all diese Aufgaben leisten kann.

☞ Es sollte deshalb geprüft werden, ob zunächst bestimmte Schwerpunkte aufgebaut werden können und verstärkte Koordinationen mit anderen Fortbildungseinrichtungen (Arbeitsteilung, Aufgabenschwerpunkte) möglich sind. Aufgrund der in Lüneburg vorhandenen hohen Kompetenzen im Bereich der empirischen Schul- und Lehrerforschung sollte nach Auffassung der Arbeitsgruppe der Ausgangspunkt für den Aufbau einer Akademie gelegt werden.

☞ Die Arbeitsgruppe schlägt vor, die landesweit überdurchschnittlich gut ausgeprägte schul- und lehrerbildungsbezogene Forschung in Lüneburg (vgl. Forschungsevaluation) weiter zu stärken und dies zur Basis für einen Entwicklungsauftrag in Richtung auf ein standortübergreifendes niedersächsisches Fort- und Weiterbildungssystem im Schulbereich zu machen.

7 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Universität Oldenburg ist neben der Universität Hannover die einzige Hochschule, die alle Lehramtsstudiengänge anbietet und der Lehrerbildung sowohl von Seiten der Hochschulleitung als auch innerhalb der Grund- und Fachwissenschaften einen hohen Stellenwert zumisst. Die derzeit existierenden elf Fachbereiche, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, sollen nach der jetzigen Planung in fünf Fakultäten umgewandelt werden; dies werde eine entsprechende Neustrukturierung der Lehrerbildung am Standort mit sich bringen.

Der Standort Oldenburg konnte nach Durchlaufen des Modellversuchs „Einphasige Lehrerausbildung“ in der Zeit von 1973 bis 1985 eine intensive Zusammenarbeit mit den Schulen in der Region und auch mit der Bezirksregierung etablieren, die bis heute erhalten geblieben ist. Vor diesem Hintergrund hat sich an der Universität Oldenburg ein vielfältiges, an Schulpraxis orientiertes Angebot im Bereich der Fort- und Weiterbildung entwickelt, das zudem jedes Semester durch etwa 120 bis 140 aktive (mit 2 Std. Unterricht entlastete) Lehrer in der Universität mitgetragen wird. Die Universität beabsichtigt, in Zukunft die Fort- und Weiterbildung im Themenfeld „Neue Medien“ stärker voranbringen.

7.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Oldenburg

Der Standort Oldenburg kann als größter schulbezogener „Weiterbilder“ im nordwestdeutschen Raum angesehen werden. Die Fort- und Weiterbildung hat, ebenso wie die Lehrerbildung insgesamt, gute Ausgangsbedingungen in Oldenburg, da ein reger Diskurs über alle Schulformen des allgemein bildenden Schulwesens hinweg stattfindet, fachwissenschaftliche Akzeptanz und das Potenzial für eine solide Forschungsbasierung in der Lehr-/Lernforschung vorhanden sind (vgl. Graduiertenkolleg zur fachdidaktischen Lehr-/Lern-Forschung).

☞ Die vielen Initiativen der Fort- und Weiterbildung sollten jedoch stärker gebündelt und in ein systematisches Programm eingebunden werden, welches auch die Organisations- und Personalentwicklung in diesem Bereich mit einbezieht und stärker als bisher an Forschung orientiert wird. Mittelfristig hält die Arbeitsgruppe es angesichts der vielfältigen lokalen und regionalen Aktivitäten in der Lehrerfort- und -weiterbildung für notwendig, eine externe Evaluation bzw. Qualitätskontrolle von einer neutralen Instanz - die nicht unbedingt zur Lehrerbildungsszene gehören sollte - durchzuführen. Es ist einerseits ein erfreulich hohes Aktivitätsniveau anzutreffen - andererseits hält die Arbeitsgruppe es für sinnvoll, die Wirkungen

und die Wirksamkeit der Aktivitäten extern zu überprüfen (vgl. auch die Aussagen der Forschungsevaluation).

7.1.1 Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung

Die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen findet unter hoher Belastung in der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik statt. Trotz dieser hohen Belastung durch Lehre und Prüfungen hat die Forschungsevaluation ergeben, dass die entsprechende Forschungseinheit an der Universität Oldenburg zu den bundesweit anerkannten Orten der Wirtschaftspädagogik gehört und dass die Forschungsthemen ein relativ breites Spektrum aufweisen. Erkennbar sei auch eine Verzahnung von Forschung und Lehre, die in der Einbeziehung studentischer Arbeiten in empirische Projektvorhaben deutlich werde.

- ☞ Angesichts dieser Lage in Lehre und Forschung sollten die personellen und finanziellen Mittel für die Wirtschaftspädagogik in Oldenburg verstärkt werden. Obwohl die Absolventen inzwischen auf Antrag diplomiert werden können (Dipl.-Hdl.) und der Oldenburger Studiengang in der didaktischen Struktur den Anforderungen der HRK/KMK-Rahmenordnung (Modell A) in der Studienrichtung II voll entspricht, sind die mehrfachen Anträge aus Oldenburg, den Studiengang ganz nach dieser Rahmenordnung umzustellen und insbesondere das Studium in der Studienrichtung I zu ermöglichen, bisher abgelehnt worden. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, die Dopplung in der Handelslehrausbildung im Lande zwischen Göttingen und Oldenburg zu beseitigen und damit die Kombination der (allgemeinen) beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung auch in Oldenburg zuzulassen.
- ☞ Den Bemühungen innerhalb der Universität Oldenburg, dort weitere Studiengänge mit gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen in Kooperation mit der Fachhochschule einzurichten, sollte nicht stattgegeben werden, weil sie zum einen vermutlich zu weiteren Überlastungen in der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik führen und zum anderen den absehbaren Kooperationen mit der Universität Bremen im norddeutschen Verbund entgegenlaufen würden.
- ☞ Der Sachverhalt, dass in Oldenburg die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht in die Evaluation der Lehre, weder in den Grundwissenschaften der Lehrerbildung noch in den Wirtschaftswissenschaften, einbezogen war, verweist auf eine Aufmerksamkeitslücke in der

Hochschule. Der Universität wird deshalb empfohlen, der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung beizumessen.

7.1.2 Empfehlungen zur Sonderschulehrerausbildung

- ☞ Für Oldenburg empfiehlt die Arbeitsgruppe die Beibehaltung der Fachrichtungen Lernbehinderten-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik. Da es sich bei der Körperbehindertenpädagogik eher um eine kleine Fachrichtung handelt, hält die Arbeitsgruppe es für gerechtfertigt, diese auch weiterhin auf Oldenburg zu beschränken. Angesichts der zu steigenden Forschungsleistung der Sonderpädagogik ist jedoch eine angemessene Ausstattung der Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik in Oldenburg anzumahnen.
- ☞ Als zusätzlich neue sonderpädagogische Fachrichtung für Oldenburg - und hier folgt die Arbeitsgruppe der Empfehlung der Forschungsevaluation Lehrerbildung – wird die Sprachbehindertenpädagogik vorgeschlagen. Hierbei handelt es sich um eine große sonderpädagogische Fachrichtung, die unter dem Aspekt der Mehrfachbehinderung für die anderen sonderpädagogischen Bereiche von großer Relevanz ist. Ferner sollte auch in Oldenburg das Lehramt Sonderpädagogik - Lehramt für berufsbildende Schulen wenn möglich ausgebaut werden.

7.1.3 Empfehlungen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die Universität Oldenburg ist im Vergleich zu allen anderen niedersächsischen Hochschulen am meisten profiliert im Bereich der Lehrerfortbildung. Das dürfte auch ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis, der Lehrerbildung einen wichtigen Stellenwert beizumessen, zuzuschreiben sein. Ein besonderes „Aushängeschild“ der Oldenburger Lehrerfortbildung ist die „Pädagogische Woche“, die im Sept. 2001 zum 18. Mal durchgeführt worden ist und mehr als 200 Fortbildungsangebote umfasste.

Die Lehrerfortbildung ist seit einigen Jahren verstärkt in ein umfassendes Konzept der Lehrerbildung eingebunden. 1997 wurde das „Didaktische Zentrum“ (DIZ) als wissenschaftliche Einrichtung geschaffen, das die drei Bereiche „Fort- und Weiterbildung“ (Oldenburger Fortbildungszentrum - OFZ), „Lehre und Studium“ und „Forschungs- und Nachwuchsförderung“ („Arbeitsstelle FEIN“ - Forschung, Entwicklung, Implementation und Nachwuchsförderung, insbes. in den Fachdidaktiken) umfasst.

Ein besonderes Kennzeichen der Universität Oldenburg ist die enge Zusammenarbeit mit Schulen und ihre feste Verankerung in der Region. Dies äußert sich u.a. in der großen Zahl an Praktikumslehrern, die die Bezirksregierung der Universität zur Verfügung gestellt hat. Daneben hat sich die Universität durch ihre Bereitstellung vielfältiger Formen an Fortbildungsangeboten sowie seit einigen Jahren durch ein praxisnahes (handlungstheoretisch ausgerichtetes) Forschungskonzept („Studien- und Forschungswerkstätten“) ein besonderes Profil erworben.

Insgesamt ist festzustellen, dass bislang eine sehr vielfältige Entwicklungsarbeit und der Aufbau immer neuer Zentren, Arbeitsgruppen, Werkstätten etc. Vorrang hatte. Evaluations- und Forschungsorientierung sind demgegenüber praktisch kaum ausgeprägt. Vielmehr bestimmen hohes Engagement und regionale Praxisentwicklung die Szene; der Blick von außen sowie eine nüchterne Überprüfung von Wirkungen treten demgegenüber deutlich zurück.

Im Sinne der o.g. Aufgaben und Perspektiven künftiger Lehrerbildung empfiehlt die Kommission, auf der Basis der vorhandenen Infrastruktur folgende weitergehende Schwerpunktsetzungen:

1. Entwicklung von Konzepten zur Verknüpfung einzelner Ausbildungsphasen; aufgrund der vorhandenen Infrastruktur insbesondere von erster und dritter Phase der Lehrerbildung.
2. Verstärkte Unterstützung der Schulen bei Fragen der Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Profilbildung.
3. Beide Ansätze sollten forschungsorientiert begleitet und ausgewertet werden – evtl. in Kooperation mit anderen Hochschulen.

☞ ad 1) Verschiedene Untersuchungen haben bestätigt, dass die „Abstinenz“ großer Teile der Lehrerschaft gegenüber (institutionalisierter) Fortbildung insgesamt und die weitgehende Distanz der meisten Lehrer/innen gegenüber eher theorieorientierten Fortbildungsangeboten u.a. in der Erfahrung begründet liegen, dass solche Inhalte ohnehin wenig „nützlich“ seien. Im Rahmen eines Modellprojekts könnte geprüft werden, in welcher Weise eine systematischere Verknüpfung von Theorie und Praxis a) die Akzeptanz und Anwendung theoriegeleiteter Lehr-/Lern- und Erziehungskonzepte für das Lehrerhandeln erhöht und b) auch das Interesse an kontinuierlicher Fortbildung verstärkt. Eine engere Verbindung von Theorie und Praxis könnte durch eine intensivere Verknüpfung der ersten mit der dritten Lehrerbildungsphase hergestellt werden, indem z.B. Betreuungslehrer/innen systematischer an den universitären Lehrveranstaltungen mitwirken (z.B. engere Bezüge zwischen theoretischen Modellen und Schulwirklichkeit herstellen) und die Studierenden die neu erworbenen Kenntnisse

möglichst unmittelbar in der Praxis kennen lernen und/oder erproben können. An Kooperationschulen, die enger als bisherige Praktikums- Schulen an die Universitäten angebunden werden, aber nicht den exklusiven Status von Modellschulen haben, könnten die theoriegeleiteten Praxiserfahrungen erworben werden.

- ☞ ad 2) Angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Aufgaben von Schule wird die (kontinuierliche) Weiterentwicklung von Schulkonzepten und Schulprofilen unverzichtbar. Diese sollte zwar auf der Grundlage vorhandener schulischer Ressourcen (personelle, fachliche, räumliche etc.) sowie der lokalen Infrastrukturen erfolgen, aber andererseits den gesellschaftlichen Herausforderungen, den bildungspolitischen Zielsetzungen und nicht zuletzt auch den wissenschaftlichen Erkenntnissen gerecht werden. Die Universität könnte hier nicht nur Beratungs- und Unterstützungsarbeit leisten und damit zur Verbesserung der „pädagogischen Infrastruktur“ beitragen, z.B. durch gezielte Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen, durch Vermittlung von Experten etc., sondern vor allem durch eine Schulbegleitforschung Informationen über Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Schulen insgesamt gewinnen, die für die Schulentwicklung(sforschung) übergreifend genutzt werden könnten.
- ☞ ad 3) Zur Universität Oldenburg stellt die Arbeitsgruppe fest, dass die geleistete und auch weiter zu leistende Entwicklungsarbeit ergänzt werden muss durch eine stärkere (empirische) Forschungsorientierung. Das gilt für die Wirkungsforschung der gegenwärtigen und der geleisteten Fortbildungsarbeit ebenso wie für die Evaluation der Schulentwicklungsprojekte. Hinsichtlich der Forschungsorientierung wird eine Kooperation mit der Universität Lüneburg empfohlen – die dort vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der empirischen Lehrer- und Schulforschung sollten mit der Entwicklungsarbeit, durch die sich bisher die Universität Oldenburg ausgezeichnet hat, verknüpft werden.

8 Universität Osnabrück

An der Universität Osnabrück werden die Lehramtsstudiengänge für Grund-, Haupt- und Realschulen, für Gymnasien sowie für berufsbildende Schulen angeboten. Nicht in allen Lehrerbildenden Fächern stehen Professuren für Fachdidaktik zur Verfügung. Ein weiteres Problem sieht die Universität darin, dass ein Großteil der Kapazität in der Lehrerausbildung eingesetzt werden müsse, die dann im Bereich der Magisterausbildung fehlt.

Die Universität Osnabrück hat Initiativen ergriffen, die über die reine Lehrerausbildung hinausgehen (Zentrum für Lehrerbildung, Projekt „hochbegabte Kinder“, „Schullabor“, Europäisierung der Universität etc.). Der Fort- und Weiterbildungsbereich wird als Wachstumsbranche eingeschätzt, an der auch die Universitäten generell partizipieren sollten. Nach Aussage der Universitätsleitung wird sich die Universität Osnabrück im bildungswissenschaftlichen Bereich aus Kapazitätsgründen allerdings nur in geringem Umfang an der Fort- und Weiterbildung beteiligen.

8.1 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Osnabrück

- ☞ Die Arbeitsgruppe begrüßt die Initiativen der Universität Osnabrück zur Kooperation mit der Universität Twente und unterstützt nachhaltig die Bemühungen, den Bereich der Fachdidaktik über entsprechende Professuren in allen an der Lehrerbildung beteiligten Fächern zu stärken.
- ☞ Ein Zentrum für Lehrerbildung kann, sofern es als wissenschaftliche Betriebseinheit institutionalisiert und entsprechend ausgestattet wird, wichtige Koordinationsfunktionen übernehmen, Vernetzungen herstellen, Kooperationen ausbauen, Forschung koordinieren etc. Der Auf-/Ausbau eines solchen Zentrums, das u.a. in der Schul-, Bildungs- und Unterrichtsforschung Aktivitäten initiiert und koordiniert, sollte am Standort vollzogen werden. Hinsichtlich der Qualität der Forschung in der Lehrerbildung ist zwar - in einigen Fachdidaktiken - ein sehr hohes Qualitätsniveau festzustellen; in den Grundwissenschaften, v.a. in der Erziehungswissenschaft ist die Forschungsleistung dagegen - gemessen am Landesstandard - vergleichsweise niedrig (vgl. Forschungsevaluation).
- ☞ Alles in allem sind also am Standort Osnabrück verstärkte Bemühungen notwendig und auch in Ansätzen erkennbar, um die Qualität von Forschung und Lehre in der Lehrerbildung zu erhöhen. Die Forschungsevaluation beurteilt das Entwicklungspotenzial der Universität bezüglich der Lehrerbildung aufgrund von einzelnen (!) Spitzenleistungen in der fachdidakti-

schen Forschung positiv; allerdings ist die Situation in der Erziehungswissenschaft dringend entwicklungsbedürftig. Um das am Standort vorhandene Potenzial auch kapazitär zu unterstützen, empfiehlt die Arbeitsgruppe, das derzeit in Osnabrück nur sehr schmal ausgebaute Fach „Sozialpädagogik“ nach Ausscheiden der Stelleninhaber nicht weiterzuführen, sondern diese Kapazitäten in der Lehrerbildung zum Abbau von Defiziten zu nutzen.

8.1.1 Empfehlungen zur Berufsschullehrerbildung

An der Universität Osnabrück besteht die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in den beruflichen Fachrichtungen Kosmetologie und Gesundheitswissenschaften. 1996 wurde diese Ausbildung um die berufliche Fachrichtung Pflegewissenschaften erweitert. Diese drei beruflichen Fachrichtungen können mit 8 berufsfeldübergreifenden Fächern kombiniert werden, die für die Gymnasiallehrausbildung angeboten werden.

Das grundwissenschaftliche Lehrangebot für die drei beruflichen Fachrichtungen wird allein vom Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Arbeitsgruppe Lehramt an berufsbildenden Schulen erbracht, was angesichts der Studierendenzahlen (77 Studierende 1999/2000) und auch inhaltlich zwar geleistet werden kann, allerdings zu einer Überbelastung in der Lehre und in Prüfungen zulasten von Forschungsmöglichkeiten geführt hat.

Gleichwohl liegen Forschungen zu einem breiten Spektrum vor. Diese Forschungen gelten als forschungsmethodisch solide, erreichen allerdings nicht ganz das Niveau anderer Standorte. Sie sind durch diverse Aktivitäten der Fachvertreter in Gremien der Bildungsplanung und Forschungsförderung abgestützt. Die fachdidaktischen Forschungsaktivitäten bestehen aus verschiedenen, weitgehend nebeneinander operierenden Segmenten. Aus fachlichen Binnendifferenzierungen und Spezialisierungen ergeben sich Strukturprobleme, die sich außer in Segmentbildungen auch im Verzicht auf fachdidaktische Forschungen auswirken.

☞ Die im norddeutschen Verbund geplante Verlagerung der beruflichen Fachrichtung Pflegewissenschaften an die Universität Bremen sollte erst nach Klärung von Implikationen, Voraussetzungen und Folgewirkungen entschieden werden. Sollte es zu einer solchen Verlagerung kommen, sind die am Standort Osnabrück frei werdenden Kapazitäten zur Stärkung von Forschung und Lehre in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in den beruflichen Fachdidaktiken zu verwenden.

9 Hochschule Vechta

Die AG Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission hat sich im Verlaufe ihrer Arbeit mehrfach ausführlich mit dem Hochschulstandort Vechta befasst. In die Beratungen gingen die Ergebnisse der Forschungsevaluation sowie der Standortbegehung durch Mitglieder der Arbeitsgruppe Lehrerbildung ein. Bei der Evaluation der Lehre in der Lehrerbildung durch die ZEvA wurde Vechta nicht berücksichtigt.

Die Arbeitsgruppe musste bei ihren Beratungen aufgrund der durchgeführten Gespräche und vorliegenden Berichte zu dem Befund kommen, dass die Gesamtsituation in Vechta für Lehre und Forschung in der Lehrerbildung außerordentlich problematisch ist. Die notwendigen Voraussetzungen oder gar Ansätze für eine Wende zum Besseren sind nicht erkennbar. Die Chancen, welche die Empfehlungen der Wissenschaftlichen Kommission aus dem Jahr 1999 und die Verhandlungen zwischen dem Land und der Kirche eröffnet haben, blieben ungenutzt. Ziel der jetzigen Beratungen war es, herauszufinden, ob es überhaupt noch Perspektiven für eine positive Entwicklung gibt, wo diese liegen könnten und was getan werden müsste, um dem Standort eine Zukunft zu geben. Das Ergebnis war insgesamt ernüchternd, wobei als Ausgangsbasis für diese Schlussfolgerungen ein breites Spektrum relevanter Faktoren herangezogen und geprüft worden ist.

Die insgesamt negative Einschätzung der Arbeitsgruppe liegt auf der Linie der Evaluationen seitens des Wissenschaftsrates und anderer Wissenschaftsorganisationen, die in den vergangenen Jahren zu Vechta mehrfach durchgeführt worden sind.

Im Einzelnen kommt die Arbeitsgruppe zu folgenden Ergebnissen:

9.1 Leitungs- und Organisationsstrukturen

Eine koordinierte gemeinsame Planung der Fächer mit der Hochschulleitung und dem Hochschulrat ist bisher in Vechta nicht zu Stande gekommen. Die Situation ist offensichtlich festgefahren. Eine Verständigung zwischen Hochschulleitung und Fächern findet nur ansatzweise und innerhalb bestimmter Interessengruppierungen statt. Es gibt keine übergreifenden, konsensualen Leitlinien zwischen Hochschulleitung und Fächern oder Instituten. Es entsteht der Eindruck, als ob interessegeleitete Machtpolitiken sowie persönliche Interessen und Konfliktlagen – und eben nicht verallgemeinerbare Gütekriterien – das Bild in der Lehrerbildung und wohl auch darüber hinaus das Bild der Hochschule insgesamt bestimmen. Die Politik der Hochschulleitung ist

nach Ansicht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung, aber auch der Arbeitsgruppe zur Forschungsevaluation partikularistisch, rezeptlos und geprägt von selektiven fachlichen Interessen. Der Hochschulrat ist durch ungeklärte Zuständigkeiten und Kompetenzüberschneidungen zwischen Hochschulleitung und Rat sowie aufgrund persönlicher Spannungen nicht imstande, auf eine Besserung hinzuwirken.

9.2 Größe der Fächer und der Institution

Die gesamten Rahmenbedingungen stehen der Entwicklung eines anregenden Forschungsklimas entgegen. Vechta ist insgesamt ein kleiner Standort, der wenig mit größeren, umliegenden Hochschulen kooperiert. Die Disziplinen der Lehrerbildung sind in Vechta zum großen Teil nur mit einer Professur vertreten, da das Konkordat die Vorhaltung eines vergleichsweise breiten Fächerspektrums vorsieht, andererseits aber die Zahl verfügbarer Personalstellen begrenzt ist. Darunter muss auch die Lehre leiden, weil die Studierenden angesichts der kleinen Institutsgrößen zu sehr auf einzelne Hochschullehrer festgelegt sind. Aber auch dann, wenn Vechta über eine höhere Stellenzahl in den Fächern verfügen würde, wäre die Attraktivität für Studierende (wie Lehrende) aufgrund der speziellen Bedingungen dieses Standortes nicht höher. Im Gegensatz zu anderen Standorten in Niedersachsen hat Vechta die besonderen Standortvorteile kleinerer Hochschulen nicht genutzt.

9.3 Interne Kooperation

Die Lehrerbildung in Vechta erweckt insgesamt einen Eindruck der Zersplitterung. Produktive Interaktion und Kooperation, die zu einer wissenschaftlichen Profilbildung führen könnten, finden nur sehr begrenzt statt. In einzelnen Bereichen gibt es weitreichende, allerdings nicht auf wissenschaftliche Interessen gerichtete Netzwerke, vorrangig mit externen Partnern, an denen immer wieder die gleichen Personen beteiligt sind. Ein konkreter Gewinn für Forschung und Lehre ist hieraus nicht erkennbar.

9.4 Forschung

Das Ergebnis der Forschungsevaluation zeigt kein Leistungsspektrum, das eine Entwicklungsperspektive für den Standort Vechta bieten kann. Die Forschungsleistungen sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, defizitär bzw. nicht vorhanden. Ein Forschungsbegriff oder –profil, theoretische Reflexion, wissenschaftliche Distanz zum Alltagsverständnis der Akteure sowie eine Orien-

tierung an den üblichen Standards drittmittelgeförderter, international ausgerichteter Forschung ist in den Lehrer bildenden Einheiten der Hochschule Vechta nicht auszumachen. So kann es der Hochschule auch nicht gelingen, qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu gewinnen bzw. zu halten. Ein Defizit in der Forschung überträgt sich nach aller Erfahrung auf die Lehre. Die Arbeitsgruppe warnt deshalb ausdrücklich davor, in Vechta weiter die alte PH-Tradition einer Lehre ohne Forschung unter neuer Überschrift fortzuführen.

9.5 Attraktivität bei Berufungen

Die oben beschriebene Situation mit einer Vielzahl negativer Rahmenbedingungen macht den Standort für Lehrende unattraktiv. Gelingt doch die eine oder andere Berufung, ist sie in der Regel nicht von Dauer. Die Fluktuation ist groß, es gelingt dem Standort nicht, gute Wissenschaftler langfristig zu binden und ein Gleichgewicht zwischen mobilem Nachwuchs und beständig am Ort verbleibenden Hochschullehrern von akademischem Rang herzustellen. Hinzu kommt der - durch den Standort bedingte - geringe Umfang der Ausstattung. Eine Ausweitung der Ressourcen für Vechta hält die Arbeitsgruppe angesichts der Gesamtsituation in Niedersachsen für nicht vertretbar; an anderen Standorten können zusätzliche Mittel sehr viel produktiver eingesetzt werden.

9.6 Koordinierungsmöglichkeiten mit anderen Standorten

Die Arbeitsgruppe hält eine Verlagerung von Lehrerbildungskapazitäten aus Osnabrück oder Oldenburg nach Vechta nicht für sinnvoll, denn dann würde das Prinzip der Stärkung von Stärken, das jede Hochschulentwicklung leiten sollte, grundlegend verletzt. Osnabrück und Oldenburg sind in der Lehrerbildung und der dazugehörigen Forschung erfolgreiche und gut ausgewiesene Standorte, die nicht zugunsten von Vechta beschädigt werden dürfen. Im Übrigen ist davon auszugehen, dass bei einem Abbau der Lehramtsausbildung (LGHR) in Osnabrück die Studierenden nicht nach Vechta, sondern eher nach Oldenburg, Münster oder Bielefeld abwandern.

9.7 Auslastung, Situation der Lehre

Die Studierendenzahlen in Vechta sind steigend. Dies korrespondiert mit einem allgemeinen Trend, der sich in Niedersachsen angesichts der verbesserten Berufsaussichten für Lehrer insgesamt abzeichnet. Für die Jahre 2003 bis 2010 steigt der Bedarf an Lehramtsabsolventen. Ursache sind zunächst (bis ca. 2005) noch wachsende Schülerzahlen, vor allem aber der bevorstehende

Generationswechsel unter den Lehrern. Das Land reagiert auf diese Situation mit einem Ausbau der Kapazitäten an den Hochschulen. Dabei ist der Bedarf für den Grundschulbereich, der in Vechta stark vertreten ist, nicht so groß wie in den anderen Lehrämtern für die anderen Schulstufen/-formen; in der Grundschule gehen jetzt bereits die Schülerzahlen zurück. Bei einer standortbezogenen Empfehlung muss diese Situation berücksichtigt werden.

Unter Würdigung all dieser Aspekte ergibt sich zusammengenommen das Bild einer Hochschule, die in ihrem Kernbereich und Hauptaufgabenfeld nicht legitimationsfähig ist. Daher kommt die Arbeitsgruppe zu folgenden Empfehlungen:

9.8 Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum Standort Vechta

- ☞ Der Standort Vechta hat für die Lehrerbildung nach den Begutachtungsergebnissen und ungenutzten Chancen der letzten Jahre keine Entwicklungsperspektive. Angesichts der fehlenden Forschungsleistung und des fehlenden Entwicklungskonzepts kann eine qualitätsorientierte Lehrerbildung dort nicht sichergestellt werden. Nach rationalen, wissenschaftlichen Kriterien kann die Arbeitsgruppe daher nur die Einstellung der Lehrerbildung am Standort und die Verlagerung der Kapazitäten in allen Disziplinen der Lehrerausbildung an andere Standorte empfehlen.
- ☞ Vor diesem Hintergrund sind Pläne für einen Ausbau, Freigabe zusätzlicher Stellen oder die Ansiedlung neuer Fächer, deren Themen und Personal gegenwärtig de facto aus der Lehrerbildung „abgeleitet“ sind, unter keinen Umständen zu befürworten (Gerontologie, Caritaswissenschaften).
- ☞ Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Bedarfsentwicklung in der Lehrerbildung und der notwendig werdenden Übergangsphasen empfiehlt die Arbeitsgruppe, den Standort Vechta auf das für die Aufrechterhaltung der Grund-, Haupt- und Realschullehrerausbildung notwendige Mindestmaß zurück zu fahren. Die Grund-, Haupt- und Realschullehrerausbildung sollte für diesen Zeitraum in Kooperation mit Oldenburg fortgeführt und das Fächerspektrum in Vechta im Rahmen der Möglichkeiten, die sich aus solch einer Kooperation ergeben, reduziert werden. Frei werdende Stellen sollen nicht, oder wenn es im Rahmen der Kooperation gar keine andere Möglichkeit gibt, nur befristet nachbesetzt werden. Sie sollten gleichwohl auf Landesebene dem Lehr- und Forschungsfeld „Lehrerbildung“ erhalten bleiben und anderen Standorten zur Stärkung der Forschung im Lehrerbildenden Bereich zugewiesen werden.

- ☞ Wenn der aktuelle Bedarf an Grund-, Haupt- und Realschullehrern gedeckt ist und die zusätzlichen Kapazitäten nicht mehr benötigt werden, sollte die Lehrerbildung am Standort Vechta eingestellt werden.

Anhang

Mitglieder der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen

Prof. Dr. Ewald Terhart, Ruhr-Universität Bochum

(Schulpädagogik, Vorsitz)

Prof. Dr. Werner Blum, Universität Gesamthochschule Kassel

(Didaktik der Mathematik)

Prof. Dr. Rainer Bromme, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

(Pädagogische Psychologie)

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität Berlin

(Sonderpädagogik)

Prof. Dr. Hans Ernst Fischer, Universität Dortmund

(Didaktik der Physik; zugleich Gutachter der Forschungsevaluation)

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Universität Regensburg

(Grundschulpädagogik)

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität Gesamthochschule Siegen

(Berufspädagogik)

Prof. Dr. Meinert A. Meyer, Universität Hamburg

(Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinen Didaktik)

Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Martin-Luther-Universität Halle

(Didaktik des sozialwissenschaftlichen Unterrichts)

Redaktion

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen

- Geschäftsstelle -

Schiffgraben 19, 30159 Hannover

www.wk.niedersachsen.de

Hannover, März 2002