



# **Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen**

Stand: 10.06.2013

**Redaktion:**

Prof. Dr. Klaus Moegling (AfB Hessen-Nord)

in Zusammenarbeit mit der SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung  
Hessen (AfB) und der hessischen SPD-Landtagsfraktion,  
Kassel, den 10.06.2013

Kontakt: klaus(at)moegling.de

*Wir bedanken uns bei allen Expertinnen und Experten aus den hessischen Universitäten, Studienseminaren, Schulen, aus der Bildungsverwaltung sowie auch bei den außerhessischen Lehrerbilderinnen und -bildnern, die uns Anregungen und Ratschläge für das hier konzipierte Reformkonzept gegeben haben.*

# **Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen**

<b>Redaktion:</b> .....	<b>2</b>
Leitbild: .....	4
<b>Die Lehrerbildungsreform in Hessen auf einen Blick</b> .....	<b>5</b>
1. Zusammenfassung der notwendigen Veränderungen.....	6
2. Stukturmodell für eine integrierte Lehrer/-innenbildung in Hessen.....	10
Abbildung 1: Strukturmodell für eine integrierte Lehrer/-innenbildung in Hessen .....	13
3. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis	14
Qualitätsbereiche des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (2011) .....	15
Tabelle 1: Beispiel für die Verteilung der Studienanforderungen nach Leistungspunkten (ECTS) in NRW (B.Ed. plus M.Ed.) .....	17
4. Der Aufbau der schulpraktischen Anteile im universitären Lehrer/-innenstudium.....	19
Abbildung 2: Struktur und Funktion der Schulpraktischen Studien/ Schulpraktika .....	22
5. Zur beruflichen Funktion der Abschlüsse Bachelor und Master of Education .....	23
Außerschulische berufliche Anwendungsfelder für den B.Ed. und den M.Ed.:.....	24
Schulische berufliche Anwendungsfelder für den Bachelor und Master of Education.....	25
6. Der Vorbereitungsdienst im institutionellen Kontext.....	26
7. Fort- und Weiterbildung .....	28
Berufseingangsphase .....	29
Kernphase.....	29
Ausklangphase.....	30
8. Entscheidungs- und Kooperationsstrukturen.....	30
9. Zur Umsetzung der geplanten Reform .....	31
Redaktion: Prof. Dr. Klaus Moegling (Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD Hessen (AfB))..	32

# **Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen**

## **Leitbild:**

*Eine zeitgemäße Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist durch eine konsequente Verbindung von Wissenschaftlichkeit, Praxistauglichkeit und professioneller Reflexions- und Kritikfähigkeit gekennzeichnet.*

*Die Kooperationsbeziehungen der Akteure in den Universitäten, den Studienseminaren und Schulen werden wesentlich ausgebaut und institutionell gesichert.*

*Es ist eine zusammenhängende Ausbildungsstruktur notwendig, die gemeinsam von Universitäten, Studienseminaren und Schulen gestaltet wird und den aktuellen Entwicklungen im europäischen Bildungsraum entspricht.*

*Damit können professionelle Lehrerkompetenzen systematisch aufgebaut und praxistauglich entwickelt werden, um die Bildungspotenziale aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von Schichtzugehörigkeit, Herkunftsland, Geschlecht oder Behinderung optimal zu fördern.*

*Es darf kein Kind zurückgelassen werden, alle Kinder werden mitgenommen. Hierzu ist eine Lehrerbildung notwendig, welche die zukünftigen Lehrer/-innen dazu befähigt, heterogene Lerngruppen zu betreuen, Fähigkeiten zu diagnostizieren und sowohl im Klassenverband, in Gruppen- und Partnerarbeit als auch individuell zu fördern.*

*Hierbei lernen sie, die Schüler/-innen zum möglichst eigenverantwortlichen und kooperativen Lernen anzuleiten.*

*Auch die Erziehungsaufgaben von Schulen wachsen ständig – insbesondere mit der Ganztagschule.*

*Lehrerbildung bereitet die zukünftigen Lehrer/-innen darauf vor, schülergemäß zu betreuen, zu beraten sowie demokratische Werte zu vermitteln.*

*Sie müssen lernen, mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der Lernenden umzugehen und auch Eltern diesbezüglich zu beraten.*

*Eine derartige Schule ist ein umfangreiches gesellschaftliches Vorhaben, das nur über einen langfristigen und sich immer wieder erneuernden Professionalisierungsprozess der Lehrenden realisiert werden kann.*

*Gute Schulen brauchen eine gute Lehrerbildung!*

## **Die Lehrerbildungsreform in Hessen auf einen Blick**

- Das Lehramtsstudium wird auf Bachelor- und Masterabschlüsse (Bachelor und Master of Education, B.Ed. und M.Ed.) umgestellt, um sich der Mehrheit der deutschen Bundesländer anzuschließen und an die **europäische Entwicklung** anzuknüpfen (Bologna-Prozess).
- Wir wollen eine **praxisorientierte** Lehrerausbildung und streben im Anschluss an das Masterstudium perspektivisch eine von den Studienseminaren begleitete Berufseinstiegsphase an, die das Referendariat langfristig ablösen soll und eine geringere Unterrichtsverpflichtung sowie umfassende Fort- und Weiterbildung enthält. Dies kommt auch den Tendenzen im europäischen Bildungsraum entgegen.
- Diese langfristige Reformperspektive ist **in mehreren Schritten** zu erreichen: Zunächst ist der Vorbereitungsdienst, der auch weiterhin mit einem zweiten Staatsexamen abschließt, aufgrund der neuen Aufgaben der Studienseminare in der universitären Phase von 21 auf 18 Monate zu verkürzen. In diesem Zusammenhang werden die Studienseminare in das universitäre Angebot des **6-monatigen schulischen Vertiefungspraktikums** (in der Masterphase) in enger Kooperation mit Universitäten und Schulen maßgeblich einbezogen. Dies geschieht im Einklang mit den KMK- und HRK-Beschlüssen und der beruflichen Einstellungspraxis der Bundesländer.
- Die **universitären Zentren für Lehrerbildung** nehmen eine zentrale Funktion in der Zusammenarbeit mit Studienseminaren und Schulen sowie universitären Fachbereichen bei der Entwicklung einer integrierten Lehrerbildung ein und sind dementsprechend ressourciell zu stärken.
- Das Studium dauert zukünftig **für alle Lehramtsstudiengänge gleich lang**, da die gewachsenen Anforderungen in allen Lehramtsberufen zwar verschieden, aber ähnlich hoch sind.
- Zu Beginn des Lehramtsstudiums und während der gesamten Dauer der schulpraktischen Studien erfolgt eine **intensive Eignungsberatung** für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf, um spätere Ausbildungsabbrüche zu verhindern und die geeigneten Lehrer/-innen die nächste Schülergeneration unterrichten zu lassen.
- Das fachdidaktische Lernen ist an den praxisbezogenen **Anforderungen des Lehrerberufs** im Schulalltag zu orientieren und das interdisziplinäre Lernen bereitet fächerübergreifendes Lehren und Lernen vor, da die beruflichen Anforderungen nicht nur fachlicher Art sind.
- Die zunehmenden erzieherischen Anforderungen der Schule, die wachsende **Heterogenität** der Lerngruppen sowie die Veränderung der schulischen Rhythmisierung erfordern einen hohen Stellenwert der auf **Diagnostik und Förderung** ausgerichteten bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile.
- Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften sind so auszubalancieren, dass sich an den Anforderungen der Wissenschaft **und** der Berufspraxis orientiert wird.
- Die **Fort- und Weiterbildung** muss wieder neu gebündelt und strukturiert werden, damit Lehrer/-innen sich wirkungsvoll im gesamten Berufsleben weiterbilden können und ihre Schüler/-innen den Anforderungen einer sich ständig weiter entwickelnden Gesellschaft gewachsen sind. In diesem Zusammenhang ist auch die neue Berufseingangsphase auf einer Lehrerstelle unter Begleitung der Studienseminare zu konzipieren.

# 1. Zusammenfassung der notwendigen Veränderungen

Vorbemerkung: Im vorliegenden Entwurf werden insbesondere die systemischen und strukturellen Voraussetzungen entwickelt. Inhaltliche Festlegungen, z.B. das genauere Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, werden vermieden, da dies erst im Rahmen der zukünftigen Expertenpartizipation, möglichst organisiert von den Zentren für Lehrerbildung an den jeweiligen Hochschulstandorten, entwickelt werden wird.<sup>1</sup>

- Die Kultusminister-Konferenz (KMK) hat mit dem Quedlinburger-Beschluss (2005) empfohlen, eine gestufte Struktur der Lehrerinnen und Lehrerbildung in den Bundesländern einzurichten. Hessen hat mit der Modularisierung und der Einführung des Leistungspunkte-Systems (ECTS) auf halben Weg Schluss gemacht, da die von CDU und FDP geführte Landesregierung über kein in sich schlüssiges Konzept verfügt. Die längst fällige Einführung von Bachelor und Master würde nun von einer Landesregierung unter sozialdemokratischer Beteiligung vorgenommen. Dies bedeutet eine curriculare Überarbeitung der hessischen Lehramtsstudiengänge und sich anschließender Akkreditierungsverfahren mit dem Ziel, B.Ed. und M.Ed. als auf spezifische berufliche Anwendungen bezogene eigenständige Berufsabschlüsse zu entwickeln und auch im Sinne der formalen Zugangsberechtigung zur nächsten Phase der Lehrerbildung zu gestalten.
- Langfristiges Ziel: Wir wollen eine praxisorientierte Lehrerausbildung und streben im Anschluss an das Masterstudium perspektivisch eine von den Studienseminaren begleitete Berufseinstiegsphase mit geringerer Unterrichtsverpflichtung an, die das Referendariat langfristig ablösen soll und Möglichkeiten zur umfassenden Fort- und Weiterbildung auf einer Lehrerstelle enthält. Dies ist auch deswegen langfristig notwendig da die europarechtlich verankerten Einstellungspraxen den erfolgreichen Masterabschluss als Zugangsberechtigung zu einer Lehrerstelle vorsehen. Mittelfristig gilt es allerdings, erst eine Phase der Annäherung und ersten Integration der universitären Lehrerbildung und des Vorbereitungsdiensts in den Studienseminaren auf diesem Weg anzustreben, wie sie beispielsweise ebenfalls in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern, wie Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz oder Berlin, umgesetzt wird (vgl. Punkt 2), um sich auf diesen notwendigen Entwicklungsschritt vorzubereiten und noch geltende KMK- und HRK-Beschlüsse zu berücksichtigen.
- Die konsequente Umstellung auf eine gestufte Lehrerbildung wird beim Wechsel der Regierungsverantwortung in Hessen mit einer schrittweisen curricularen Reform in der universitären Lehrerbildung und in den Studienseminaren verbunden, um das langfristige Reformziel zu erreichen:
  - Größere Berufsfeldnähe durch den konzeptionellen Ausbau schulpraktischer Studien bzw. der Praktika und die intensivere Betreuung in beiden Phasen des

---

<sup>1</sup> Hierbei ist auch der im Grundgesetz Art. 5 (3) und der im Hessischen Hochschulgesetz verankerte Grundsatz des verantwortlichen Umgangs mit der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre und das Postulat einer relativen Hochschulautonomie zu berücksichtigen.

- Studiums im Sinne reflektierter Schulpraxis und forschenden Lehrens und Lernens an allen hessischen Universitätsstandorten;
- Vorbereitung auf die Arbeit in heterogenen Lerngruppen, insbesondere durch den Lernbereich „Diagnostik und Förderung“ im Rahmen schulpädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Studien;
  - Deutlichere Berücksichtigung von Konzepten der inklusiven Schule und der Ganztagschulpädagogik für *alle* Auszubildenden; Schaffung von hinreichend ausgestatteten Lehrstühlen für inklusive Bildung an allen hessischen Universitäten; zusätzlich Entwicklung von Studiengängen und Weiterbildungsmöglichkeiten für Rehabilitationspädagogik bzw. inklusive Bildung; Verpflichtung aller Lehramtsstudierenden zur Wahrnehmung eines hinreichenden Studienangebots in diesen Bereichen sowie Einbezug in das Curriculum des Vorbereitungsdienstes;
  - Betonung des Lernbereichs „Erziehung, Betreuung und Beratung“ auch im curricularen Angebot der Universitäten, u.a. auch: Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern/-innen, Umgang mit Lernstörungen, Beratung von Schülern und Eltern, Angebote der Ganztagschulpädagogik, wie z.B. im Rahmen der ‚Bewegten Schule‘;
  - Überprüfung des universitären fachbezogenen Curriculums und Verbesserung des fachwissenschaftlichen Lernens im Hinblick auf eine fachdidaktische Anbindung. So müssen u.a. die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Kerncurricula und Inhaltsfelder schulischen Lernens auf einem hohen Niveau im Studium vermittelt und verbindlich gemacht werden. Es darf nicht sein, dass Lehramtsstudenten um zentrale curriculare Inhaltsfelder ihres Faches ‚herumstudieren‘ können;
  - Situierung eines interdisziplinären Lernens im fachlichen Lernen, um ausgehend von soliden fachwissenschaftlichen Kompetenzen auch die Kompetenz zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen anzubahnen; neben dem weiterhin zentralen fachwissenschaftlichen Lernen Entwicklung der Kompetenz zum interdisziplinären und transdisziplinären Lehren und Lernen in projektorientierten Lernformen;
  - Entwicklung von individuellen und teambezogenen Kompetenzen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen; deutlichere und systematische Förderung der psychosozialen Basiskompetenzen für den Lehrerberuf;
  - Vorbereitung auf die Elternmitwirkung: Einbezug der Eltern in schulische Projekte und Gestaltung der Kommunikation mit den Eltern;
  - Intensivierung methodischer und medienpädagogischer Kompetenzentwicklung;
  - Einbezug von Angeboten von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF), um den zunehmenden Migrationsbewegungen von Schülern und Lehrern entsprechen zu können.
- Die **Kooperation der verschiedenen Phasen** der Lehrerbildung wird strukturell verankert, indem einerseits die Kompetenzen der Studienseminare zur Betreuung der schulpraktischen Studien (in der Masterphase) und zur Förderung unterrichtlicher Reflexionskompetenz genutzt und andererseits die Expertise der Universitäten zur fachwissenschaftlichen, fächerübergreifenden und fachdidaktischen Fortbildung der Studienseminare und Schulen verwendet wird und schließlich die Kompetenzen der

Mentorinnen und Mentoren in den Schulen, z.B. zur Begleitung der schulpraktischen Studien im B.Ed. und M.Ed., genutzt werden.

- Unter **strukturellen** Gesichtspunkten lässt sich die geplante Lehrerbildungsreform in ihrem ersten vorgesehenen Reformschritt wie folgt zusammenfassen:
  - Das Ausbildungsangebot für das Lehramt wird eine Mischung aus stufenspezifischen und lehramtsbezogenen Angeboten darstellen. Neben gemeinsamen Angeboten für die verschiedenen Lehrämter wird es auch weiterhin schultypische Angebote für z.B. Lehramtsstudenten für die Berufsschulen, die Grundschulen oder für die in einem gewissen Maße – trotz zunehmender inklusiver Beschulung – noch weiterhin vorzuhaltenden Förderschulen geben müssen. Die Lehrämter für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufen I und II ermöglichen einen breiten Einsatz – von integrierten oder additiven Gesamtschulen bis hin zum Gymnasium.
  - Die verschiedenen Lehrämter werden aufgrund der gestiegenen Erziehungsanforderungen und der erweiterten Ansprüche an die Primar- und Sekundarstufenpädagogik einen gleichen Workload und eine gleiche Ausbildungsdauer erhalten.
  - Die zukünftige Regelstudienzeit soll sechs Semester Bachelor und vier Semester Master umfassen.
  - Während des Bachelors können 180 Leistungspunkte und während des Masters 120 Leistungspunkte erworben werden.
  - Das Lehramtsstudium wird über ein Eignungsassessment eingeleitet, in dem eine intensive Eignungsberatung in Bezug auf die psychosozialen Basiskompetenzen für das Lehramtsstudium mit ausgearbeiteten und evaluierten Situationen und Maßnahmen erfahren werden.
  - Beide Phasen der gestuften Struktur – B.Ed. und M.Ed. – sind durch eine konsequente Verbindung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteilen gekennzeichnet, die über die universitären Zentren für Lehrerbildung verbindlich gesichert werden müssen; hierbei gilt es darauf zu achten, dass eine angemessene Balance zwischen einer Orientierung am Berufsfeld und der wissenschaftlichen Ausrichtung der Lehrerbildung gewahrt ist.
  - Auch die hochschuldidaktische Praxis ist als wichtiges Praxisfeld anzuerkennen und muss sich auch zunehmend an den Standards einer teilnehmerorientierten und didaktisch vielseitigen Lehr-Lern-Praxis orientieren;
  - Die schulpraktischen Studien in der Bachelorphase werden von den Hochschullehrerinnen und -lehrern mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Praktikumschule in universitärer Verantwortung (Zentren für Lehrerbildung) betreut. Sie werden im Sinne kritischer Praxisreflexion, Integration von Theorie und Praxis, Prinzipien forschenden Lehrens und Lernens sowie einer intensiven Eignungsberatung für den Lehrerberuf begleitet und betreut. Entsprechende Ressourcen sind den Beteiligten zur Verfügung zu stellen.



- Ebenfalls die Praktikumschulen erhalten für ihre an den schulpraktischen Studien in der BA-Phase und auch an dem Vertiefungspraktikum in der MA-Phase beteiligten Lehrer/-innen zusätzliche zweckgebundene Ressourcen, so dass den Mentoren/-innen Entlastungsstunden zukommen können (im Gegensatz zu den nicht eingehaltenen Zusagen der CDU/FDP-Regierung werden die Mentorenstunden hier auch realisiert werden); die Schulleitungen der Praktikumschulen sind in alle wichtigen Entscheidungen im Rahmen der auf die schulpraktischen Studien bezogenen Zusammenarbeit in den Zentren für Lehrerbildung beratend einzubeziehen; es sind Kooperationsverträge zwischen Universitäten, Studienseminaren und Schulen zu schließen, um eine qualitativ hochwertige Durchführung der schulpraktischen Studien abzusichern;
- Der erfolgreiche Abschluss des Bachelor-Studiengangs berechtigt zur Aufnahme des Masterstudiums; der erfolgreiche Abschluss des Master-Studiengangs wird dem ersten Staatsexamen gleichgestellt und berechtigt zum Beginn des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes;
- Die Studienseminare sind für die Gestaltung des 18-monatigen Vorbereitungsdienst zuständig (bisher 21 Monate). Sie betreuen des Weiteren in der Masterphase in Kooperation mit den Universitäten das neue sechsmonatige Vertiefungspraktikum. Daher sind die von der CDU/FDP-Regierung abgebauten Ressourcen der Studienseminare dringend wieder aufzustocken. Zusätzlich muss wieder um den professionellen Nachwuchs (Ausbildungsbeauftragte) geworben werden, der durch die Ressourcenkürzung in die Schulen zurückgeschickt werden musste. Dies bedarf einer systematisch betriebenen sowie mit ausreichenden Stellen abgesicherten Personalentwicklung in den Studienseminaren.
- Der 18-monatige Vorbereitungsdienst schließt aus laufbahnrechtlichen Gründen und mit dem Blick auf die gegenseitige Anerkennungspraxis der Bundesländer mit dem zweiten Staatsexamen ab; der danach aufgrund der Evaluationslage möglicherweise folgende Reformschritt kann erst eingeleitet werden, wenn sich die vorhandene KMK-Beschlusslage sowie die Einstellungspraxis der Bundesländer verändert haben.
- Die Lehrerfort- und -weiterbildung beginnt mit einer um 2-4 Unterrichtsstunden entlasteten einjährigen Berufseingangsphase auf einer Lehrerstelle unter Mitarbeit der Studienseminare. Die Entlastung soll eine Zeitressource bieten für Möglichkeiten zu kollegialer Fallberatung, Gruppensupervision, Coaching und beruflicher Schwerpunktbildung. Die berufsbegleitenden Angebote der Lehrerfortbildung sind verbindlich und nachweisbar wahrzunehmen; entsprechende Angebote sind vom Kultusministerium und über sorgfältig geprüfte private bzw. von den Verbänden organisierte Bildungsträger sowohl als individuelle, gruppenbezogene als auch systemische Fortbildung berufsnah zu gewährleisten und auch mit Ressourcen abzusichern.
- Diese Reformschritte sind in allen Bereichen finanziell durchzurechnen, wobei die Verkürzung des Referendariats mit den ausgeweiteten schulpraktischen Anteilen, den veränderten Regelstudienzeiten sowie den zu erwartenden und

- bildungspolitisch gewollten Studierenden- und Referendarszahlen und den Zahlen für die in die Einführungsphase einzustellenden Lehrer/-innen zu verrechnen ist.<sup>2</sup>
- Der im Strukturmodell dargestellte erste Reformschritt wird frühestens im WS 2014/15 mit den ersten Studienanfängern beginnen können, da die neuen Studiengänge ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen müssen, an dem neben den Akteuren in den Lehrerbildungsstudiengängen, neben den von einer unabhängigen Akkreditierungsagentur beauftragten Mitgliedern der Akkreditierungskommissionen auch entscheidungsberechtigte Vertreter der federführenden Ministerien beteiligt sein müssen;
  - Im laufenden Betrieb, aber auch bilanzierend nach einem vollständigen Durchlauf – also nach etwa 6-8 Jahren – ist die neue Lehrerbildung gründlich und ergebnisoffen zu evaluieren, so dass auf dieser Grundlage entschieden werden kann, in welche Richtung die Lehrerbildung sich weiterentwickeln soll bzw. ob die langfristig angestrebte weitere Integration von universitärer Lehrerbildung und Lehrerbildung in den Studienseminaren (Wegfall des Vorbereitungsdienst zugunsten einer noch weitergehenden Berufseingangsphase auf einer Lehrerstelle unter Begleitung durch die Studienseminare) perspektivisch sinnvoll und entsprechend einzuleiten ist.

## **2. Strukturmodell für eine integrierte Lehrer/-innenbildung in Hessen**

Das folgende Strukturmodell (Abbildung 1) stellt einen Prototyp dar, der zunächst auf eine lehramtsspezifische bzw. stufenspezifische Ausdifferenzierung verzichtet. Hierbei soll der grundsätzliche Aufbau der Lehrerbildung bis zur Beendigung der Berufseingangsphase in seinen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Elementen grafisch dargestellt werden so wie er für die Ausbildung von Sekundarstufe-I- und Sekundarstufe-II-Lehrer/-innen typisch sein könnte. Das Strukturmodell hingegen für die Primarstufe bedarf dreier Fächer. Auch die Ausbildungen zum/r Berufsschullehrer/-in und zum/ Lehrer/-in an einer Förderschule müssen gesondert strukturiert werden, aufgrund der hierfür spezifischen Kombination von fachlichen und berufsfachlichen bzw. förderpädagogischen Inhalten. Hierfür müssen selbstverständlich eigene Strukturmodelle entwickelt werden.

Hierbei ist entsprechend der Empfehlung der Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“ (2009, 18 f.)<sup>3</sup> darüber nachzudenken, inwieweit das Primarstufenstudium nicht bis zur Klasse 6 reichen sollte und auch zumindest eines der Fächer bis zum Sek.-I-Abschluss zu studieren ist. Hierdurch würden die Primarstufenlehrer/-innen eine bessere Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufen-I- Anforderungen erlangen. Die Fortsetzung der pädagogischen Tätigkeit in den Förderstufen bzw. den Klassen 5 und 6 wäre durch Studienanteile abgesichert. Auch wären natürlich hierdurch die Primarstufenlehrer bei entsprechendem Interesse auch in zumindest einem Fach in der Sekundarstufe bis zum Abschluss einsetzbar (verbesserte Flexibilität für Einstellungsbehörden und Schulen).

---

<sup>2</sup> Die Möglichkeit der Teilzeittätigkeit im Studium und in der Vorbereitungsphase zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Berufsausbildung muss geprüft werden.

<sup>3</sup> Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“ (2009): Gestufte Studiengänge in der hessischen Lehrerausbildung“. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“. Gießen 2009. Redaktion: Dr. Wolfgang Lührmann, Herausgeber: Prof. Dr. Joybrato Mukherjee.

Die Angleichung der Studienzeiten innerhalb der verschiedenen Lehrämter, die auch im vorliegenden Strukturmodell mitgedacht ist, ist Ausdruck der gewachsenen Anforderungen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie der vorgesehenen curricularen Umstellungen und trägt diesen Anforderungen durch eine Verlängerung der Regelstudienzeiten und der Möglichkeit zur intensiveren Bearbeitung und Hinzunahme neuer Themen Rechnung.<sup>4</sup>

Das Strukturmodell mit seiner Einteilung in die Bachelor- und Masterphase des gestuften universitären Ausbildungsgangs sowie dem anschließenden 18-monatigen Vorbereitungsdienst mit dem Zweiten Staatsexamen ist insbesondere vor dem Hintergrund einer berufsnäheren Lehrerbildung und gleichzeitig *der geltenden KMK-Beschlüsse sowie beamtenrechtlichen Regelungen und der bundesweiten Anerkennungspraxis* zu verstehen.

Dieser Studienaufbau mit insgesamt vier sukzessiv aufeinander aufbauenden, funktionell differenzierten und intensiv begleiteten Schulpraktika geht in die Richtung einer berufsnahen und wissenschaftlichen Berufsausbildung für Lehrer/-innen, die eine Integration von Theorie, Forschung und Praxis vorsieht.

Alternativ zum Vorbereitungsdienst mit anschließendem Zweitem Staatsexamen wäre auch mit dem Blick auf die europarechtlich nahegelegte Einstellungspraxis eine zeitnähere Einführung einer 1- bis 2-jährigen noch deutlicher entlasteten und von den Studienseminaren mit Fort- und Weiterbildungsangeboten betreuten Berufseinstiegsphase sowie damit verbunden der Wegfall der Staatsexamina denkbar gewesen. Allerdings ist die KMK-Beschlusslage derzeit anders gelagert und es ist auch in den nächsten Jahren nicht zu erwarten, dass sich die gegenseitige Anerkennungspraxis zwischen den Bundesländern maßgeblich ändern wird.

Der Quedlinburger Beschluss der KMK von 2005 formuliert – bis heute unwidersprochen – eindeutig, dass zwar nach einem gestuften Studiengang der erfolgreiche MA-Abschluss die 1. Staatsprüfung ersetzen kann, dass aber ein Vorbereitungsdienst Pflicht ist:

„Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staatsexamen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.“<sup>5</sup>

Die KMK präzisiert diese Aussage 2007 wie folgt:

„Als Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst gilt eine mindestens anderthalbjährige schulpraktische Ausbildung, davon mindestens ein Jahr als Vorbereitungsdienst.“<sup>6</sup>

Zwar regeln neuere Beschlüsse der KMK von 2012 und 2013<sup>7</sup> die Einstellungs- und Anerkennungspraxis der Länder in Bezug auf die Vergleichbarkeit von 1. Staatsexamen und Masterabschluss noch einmal konkreter und verbindlicher, die Existenz des verlangten Vorbereitungsdienstes und des erwarteten 2. Staatsexamens bleibt jedoch unangetastet.

---

<sup>4</sup> Hieraus müssten sich dann auch besoldungsrechtliche Konsequenzen ergeben, z.B. die Gleichstellung der neu eingestellten Primarstufenlehrer mit den Sek.-I-Lehrern. Dies ließe sich vor allem dann auf dem Besoldungsniveau der Sek.-I-Lehrer lösen, wenn neben der Verlängerung der Regelstudienzeit auch der Einbezug der Jgst. 5 und 6 sowie ein zu studierendes Sek.-I-Fach hinzukommen würden (s.o.).

<sup>5</sup> KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 2.6.2005, S. 2.

<sup>6</sup> KMK (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2005. Beschluss der KMK vom 28.2. 2007, S.2

<sup>7</sup> Vgl. KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der KMK vom 6.12.12 und KMK (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Beschluss der KMK vom 7.3.2013.

Bei der Anzahl und dem Umfang der im geplanten hessischen Strukturmodell in den universitären Phasen vorgesehenen schulpraktischen Studien wäre es aufgrund der Beschlüsse von KMK und HRK<sup>8</sup> möglich gewesen, den Vorbereitungsdienst auf 12 Monate zu verkürzen. Berlin hat diesen verkürzten Vorbereitungsdienst kurzzeitig eingeführt, dann aber wieder aufgegeben, da diese Zeitressource für den Aufbau der notwendigen professionellen Lehrerkompetenzen offensichtlich nicht ausreicht.

Alle weiteren Reformschritte im Sinne einer längerfristigen Reformperspektive, also dem Ersetzen des Vorbereitungsdienst durch eine ausgeweitete Berufseingangsphase auf einer Lehrerstelle, geleitet durch die Studienseminare, können erst vollzogen werden, wenn entsprechende Evaluationen der hessischen Lehrerbildungsreform hierfür sprechen und über entsprechende Verhandlungen in der KMK und mit den anderen Bundesländern ein mit KMK-Beschlüssen und der Einstellungspraxis der Länder abgestimmtes Vorgehen möglich ist. *Bis dahin ist der hier skizzierte erste Reformschritt das zunächst anzustrebende zumindest mittelfristig relevante hessische Reformmodell.*

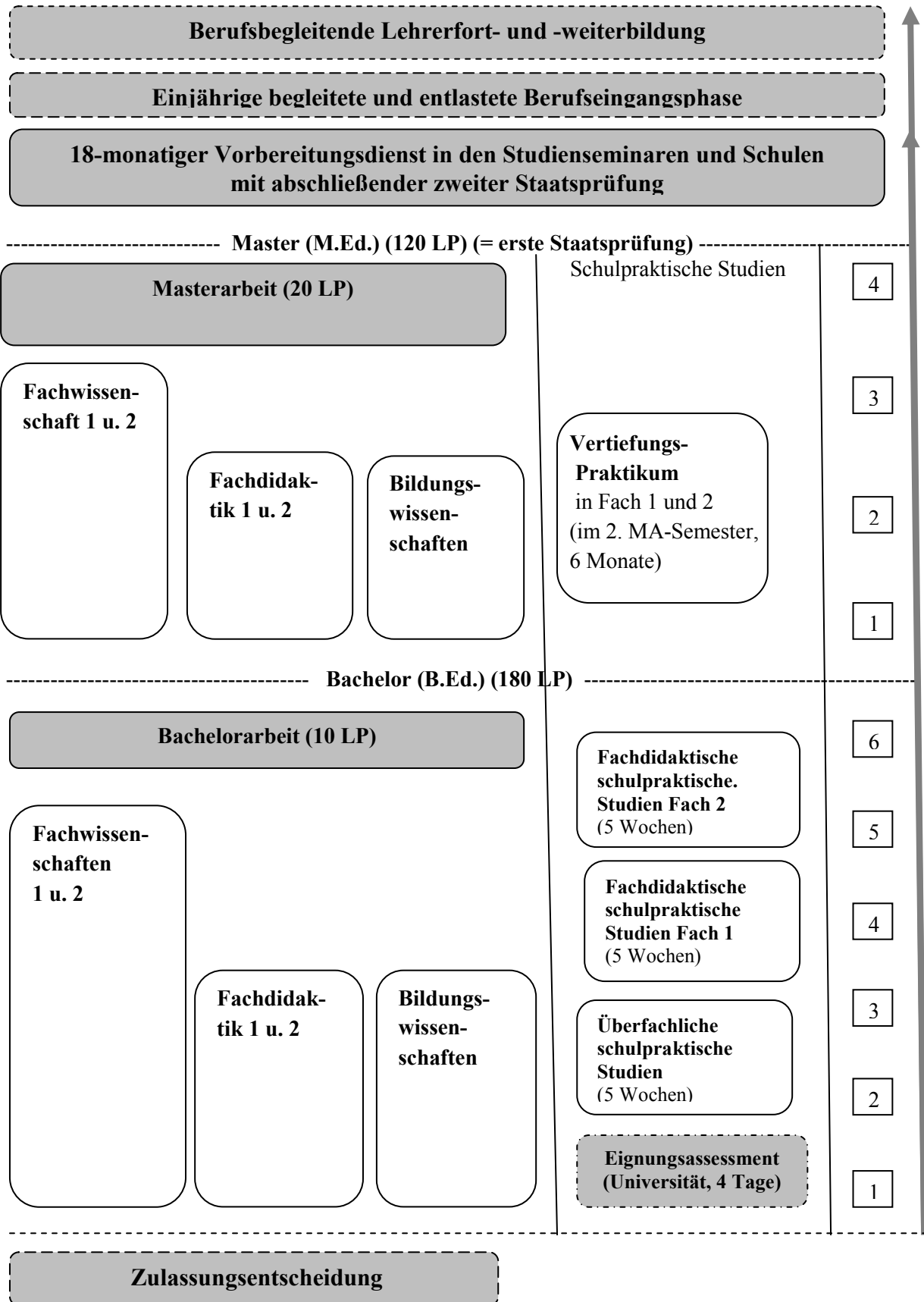
Auch dieser Reformschritt beinhaltet mit der Einführung der gestuften Studienstruktur und der in diesem Zusammenhang erforderlichen curricularen Herausbildung eines spezifischen Profils für die Studienabschlüsse Bachelor of Education (B.Ed.) und den Master of Education (M.Ed.) mit entsprechenden beruflichen Anwendungsmöglichkeiten bereits eine große Herausforderung. Des Weiteren werden auch die Weiterentwicklung der schulpraktischen Studienanteile in konzeptioneller Hinsicht und auch die strukturell verankerte Kooperation von Universitäten, Studienseminaren und Schulen eine erhebliche Herausforderung für alle Beteiligten auf dem Weg zu einer berufsnäheren Lehrerbildung, bei der Theorie, Forschung und Praxis durchgehend integriert sind, darstellen.

*Somit lässt sich zusammenfassend feststellen, dass auch der mittelfristige Reformschritt, der im nachfolgenden Schaubild grafisch dargestellt ist, eine erhebliche Reformanstrengung darstellen wird, die nur im Zusammenwirken und im kommunikativen Austausch mit allen maßgeblichen Expertinnen und Experten in Schulen, Universitäten, Studienseminaren, Unterstützungssystemen, Verbänden sowie mit den Studierenden und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst gelingen kann – eine große Aufgabe zukünftiger Bildungspolitik.*

---

<sup>8</sup> KMK/ HRK /2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der KMK vom 12.6.2008, Beschluss der HRK vom 8.7.2008.

**Abbildung 1: Strukturmodell für eine integrierte Lehrer/-innenbildung in Hessen**



### 3. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis

Die KMK-Standards Bildungswissenschaften (2004) und die KMK-Standards (2008, Saarbrücker Beschluss) für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik stellen die curricularen Voraussetzungen für die Gestaltung der inhaltsbezogenen Lernprozesse in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dar:

„Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen beschäftigen.“ (KMK 2004).<sup>9</sup>

Um die in den Standards Bildungswissenschaften angestrebten Kompetenzen bei den Lehramtsstudierenden zu fördern, ist es notwendig, die bisherigen Module sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch daraufhin zu überprüfen, ob sie im Sinne der in den KMK-Standards enthaltenen kompetenzorientierten Lernperspektiven für den bildungswissenschaftlichen Bereich angelegt sind. Insbesondere ist angesichts von neueren Aufgaben, wie z.B. der inklusiven Bildung und der Anforderungen einer niveauvollen Ganztagspädagogik, zu überprüfen, ob der Bereich „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ und damit in Verbindung der Bereich „Differenzierung, Integration und Förderung“ sowie der Bereich „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung“ angemessen berücksichtigt sind.<sup>10</sup>

Hierzu gehören u.a. explizit auch gesellschaftswissenschaftlich orientierte Angebote, z.B. soziologischer Analysen der Heterogenität im Bildungsbereich, die Milieustudien und ein Verständnis für den Zusammenhang von Merkmalen des Gesellschaftssystems, sozialer Lage und Bildungserfolg entwickeln helfen können. Auch sozioökonomische Analysen zum nationalen und international vergleichenden Ressourceneinsatz im Zusammenhang mit Bildungsangeboten in den Bundesländern gehören hierzu. Genauso sind hier u.a. bildungswissenschaftliche Angebote in den Bereichen der Rollen- und Identitätstheorie sowie zu Interaktions- und Handlungstheorien zu benennen, die eine wichtige Grundlage für die Selbstreflexivität darstellen.

Auch die notwendigen professionellen Kompetenzen in Bezug auf Lernperspektiven und -strategien für ein lernwirksames Zusammenspiel von lehrerstrukturierten Lernphasen und Phasen selbstständigen Lernens sind bereits im Studium anzubahnen und im Vorbereitungsdienst zu vertiefen.

In diesem Zusammenhang ist zu evaluieren, inwieweit der deutlich handlungsorientierte Ansatz der didaktisch-methodischen Hinweise in den KMK-Standards zu den Bildungswissenschaften in Richtung auf projektorientierte, biografisch-reflexive oder fallorientierte Lehrmethoden, im Rahmen derer Problemlösestrategien gefördert werden, bereits in der Lehrerbildung an den Universitäten und Studienseminaren umgesetzt ist. *Lehrerbildung muss den Studierenden und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst einen geistigen Raum lassen bzw. eröffnen, in dem sie sich – neben den traditionellen Veranstaltungstypen des Seminars und der Vorlesung – forschend in Projekten entwickeln können. Eine Rhythmisierung in Modulen darf dies nicht verhindern, sondern muss Projekträume durch curriculare Absprachen, Veranstaltungsbündelungen und Zusammenfassung von Teilprüfungen ermöglichen.*

Lehramtsstudenten/-innen, die im Rahmen ihres Studiums es nicht gelernt haben, projektförmig zu arbeiten, werden es später schwer haben, dies ihren Schüler/-innen zu ermöglichen.

Auch dürfte es hilfreich sein, den vom ehemaligen IQ Hessen entwickelten Referenzrahmen für Schulqualität und die dort formulierten Anforderungen für die einzelnen Qualitätsbereiche (vgl. Über-

---

<sup>9</sup> KMK (2004): Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 1 (Beschluss der KMK vom 16.12.2004)

<sup>10</sup> KMK (2004,5)

blick) angemessen zu berücksichtigen, die auf einem aktuellen Stand der bildungswissenschaftlichen Diskussion sind.

### **Qualitätsbereiche des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (2011)**

- „Qualitätsbereich I: Voraussetzungen und Bedingungen
- Qualitätsbereich II: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
- Qualitätsbereich III: Führung und Management
- Qualitätsbereich IV: Professionalität
- Qualitätsbereich V: Schulkultur
- Qualitätsbereich VI: Lehren und Lernen
- Qualitätsbereich VII: Ergebnisse und Wirkungen“

IQ Hessen (2011, 3)<sup>11</sup>

Entsprechende curriculare Veränderungen sind ggf. im Zuge der Akkreditierungsverfahren der neuen Studiengänge auszuweisen. Hierbei ist allerdings darauf zu achten, dass eine auf die einzelnen Universitätsstandorte bezogene Profilbildung weiterhin möglich ist. Dies bedeutet, dass nicht alle Einzelheiten geregelt werden müssen, sondern nur die grundlegende Struktur und die curricularen Grundsätze der Ausbildungsgänge verbindlich sein müssen. Die weitere Konkretisierung muss den Expertenausschüssen an den Universitätsstandorten überlassen werden.

Ebenfalls haben die KMK-Standards für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik – genauso wie die bildungswissenschaftlichen Standards – u.a. neben dem zu erzielenden Kompetenzniveau für eine qualifizierte Berufsausübung – dafür zu sorgen, dass sich die Mobilität und die Durchlässigkeit im deutschen Lehrerbildungssystem verbessern.

Die bisherigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Module an den hessischen Universitäten und Studienseminaren sowie die Lehrerfort- und -weiterbildung sind daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie dazu beitragen, dass Studienabsolventen/-innen über

- „anschlussfähiges Fachwissen verfügen“;
- „Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer verfügen“;
- „anschlussfähiges didaktisches Wissen verfügen“.<sup>12</sup>

Hierbei ist eine angemessene Balance zwischen fachwissenschaftlichem Grundlagenstudium sowie fachlicher Spezialisierung und der Vermittlung schulbezogenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens und entsprechender Kompetenzen zu entwickeln, die für die Initiierung von unterrichtlichen Bildungsprozessen, die am hessischen Kernecurriculum, den Inhaltsfelder, Basiskonzepten und Standards<sup>13</sup> sowie am hessischen Referenzrahmen Schulqualität orientiert und notwendig sind – so die KMK (2008)<sup>14</sup>:

„Die Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben in Studienpläne und Lehrveranstaltungen bedeutet nicht, dass durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten sind. Zwar erfordern das Zwei-Fach-Studium und die spezifischen Anforderungen, die die Schule stellt,

<sup>11</sup> IQ Hessen (2011): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Wiesbaden.

<sup>12</sup> KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, S.1. (Beschluss der KMK vom 16.10.2008)

<sup>13</sup> HKM (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kernecurriculum für Hessen. Wiesbaden.

<sup>14</sup> KMK (2008, 4)

dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert werden müssen, also ein Lehramtsstudium sui generis bilden. Dies betrifft aber nicht das gesamte Studium: Es ist davon auszugehen, dass - von Fach zu Fach unterschiedlich - größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind. Dies muss allerdings von den Universitäten im Einzelnen ausgewiesen werden.“

*Es ist zu betonen, dass erst eine tiefgehende wissenschaftliche Beschäftigung in einem universitären Fachgebiets und/oder eine umfassende inter- und transdisziplinäre Untersuchung eines inhaltlichen Gegenstandsbereichs die Grundlage für universitäre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildungsangebote sind. Es darf hierbei im Rahmen der vorgenommenen Studienreform nicht der Fehler begangen werden, die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Angebote zu Lasten eines soliden fachwissenschaftlichen Studiums zu priorisieren.*

Es ist in diesem Sinne im Einzelnen für die gestufte Studienstruktur neu zu bearbeiten, wie das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien bzw. Schulpraktika inhaltlich und auch quantitativ (Leistungspunkteanteil) sinnvoll zu gestalten ist, um einerseits den wissenschaftlichen Anforderungen sowie u.a. den hessischen Kerncurricula und den Anforderungen des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (IQ Hessen 2011) entsprechen zu können. *Auch die Beziehung zwischen unverzichtbarer Fachlichkeit und interdisziplinären sowie transdisziplinären Inhalten und Lernstrategien ist auszuarbeiten, zu quantifizieren und curricular umzusetzen.* Hierbei ist zu klären, welche Studienanteile in welchem Studiengang wie umfangreich und intensiv ausgeprägt sein müssen. Sicherlich wird der Studiengang Primarstufe mehr bildungswissenschaftliche und schulpädagogische Anteile und ein geringeres Maß an fachwissenschaftlichen Anteilen enthalten, ohne diese zu vernachlässigen. Möglicherweise wird die Primarstufenbildung aber ein höheres Maß an fächerübergreifenden Angeboten aufweisen müssen, da es zunächst dort darum gehen könnte, das ganzheitliche Weltbild der Kinder zu fördern, bevor eine zu frühe Betonung des Fachlichen eintritt. Andererseits muss diskutiert werden, inwieweit das Lehramtsstudium, das zur Lehrtätigkeit in der Sekundarstufe II berechtigt, ein geringeres Maß an bildungswissenschaftlichen Anteilen und dafür umfangreichere fachwissenschaftliche Anteile aufweisen muss. Die fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Anteile hingegen dürften bei fast allen Studiengängen ähnlich gelagert sein. Die Heil- und Sonderpädagogik macht aufgrund ihrer spezifischen Anforderungsstruktur hier eine Ausnahme.

Hinsichtlich der Zuteilung von Leistungspunkten (ECTS) kann sich an den Vorarbeiten anderer Bundesländer, z.B. NRW (vgl. die beispielhafte Übersicht in Tab. 1), oder auf das Gutachten der Berliner Baumert-Kommission gestützt werden. Auch die bundesweit vergleichende aktuelle Studie der GEW (Walm/ Witteck 2013) kann hier Anhaltspunkte geben, wie die einzelnen Bundesländer das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie die hierauf bezogene ECTS-Verteilung curricular gelöst haben.<sup>15</sup>

Hierbei ist zu überprüfen, welche inhaltlichen Elemente der bisherigen Modulstruktur der universitären Lehrerbildung übernommen werden können und wie dies mit dem Curriculum des Vorbereitungsdienstes noch enger abzustimmen ist. Dies setzt voraus, dass in den verschiedenen fachwissenschaftlich geprägten Fachbereichen überhaupt genügend fachdidaktisches Personal zur Verfügung steht. In diesem Zusammenhang ist auch zu überprüfen, inwieweit die hessischen Universitäten genügend fachdidaktische Professuren ausweisen bzw. ob die lehrerbildenden Fachbereiche entsprechende Ressourcen in einem nicht vertretbaren Ausmaß für die Fachwissenschaften verwenden.

---

<sup>15</sup> Vgl. Walm, Maik /Witteck, Doris (2013): *Lehrer\_Innenbildung in Deutschland. Eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern.* Redaktion: Dr. Andreas Keller. Frankfurt/M.



**Tabelle 1:****Beispiel für die Verteilung der Studienanforderungen nach Leistungspunkten (ECTS) in NRW (B.Ed. plus M.Ed.)<sup>16</sup>**

<b>Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen</b>	<b>Leistungspunkte</b>
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	80
Fachwissenschaft und Fachdidaktik	80
Bildungswissenschaften/ Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter, einschließlich <ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxiselemente</li> <li>• Sonderpädagogik</li> </ul> Sowie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen einer Fachdidaktik)</li> <li>• Lehramtsbezogener Profilbereich (etwa Arbeitslehre und Berufswahl/ Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln im Unternehmen und Privathaushalt, Sozialpädagogik)</li> </ul>	81
Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte	6
Praxissemester	25
BA-/MA-Arbeit	28
<b>Summe</b>	<b>300</b>

Die Positionierung und Gewichtung der unterschiedlichen Studieninhalte in den unterschiedlichen Phasen des Studiums ist zu klären, um zumindest in Ansätzen Polyvalenz und stufenspezifische Abschlussprofile zu gewährleisten. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“ und die dort enthaltenen Überlegungen zu gestuften Studiengängen in der hessischen Lehramtsausbildung können hier wertvolle Hinweise geben.<sup>17</sup> Das Studium sollte im Sinne degressiver Polyvalenz angelegt sein: Zuerst könnte der Schwerpunkt in den ersten beiden Semestern auf der Fachwissenschaft liegen – eher im Sinne des Schichtenmodells –, aber dennoch sollten auch gerade in der Anfangsphase des Studiums Erfahrungen im systematischen Beobachten des schulischen Alltags und des Unterrichts gemacht werden. Im Zusammenhang mit diesen Beobachtungserfahrungen u.a. im Eingangsassessament und in dem überfachlichen Schulpraktikum erfolgt eine intensive Eignungsberatung für das Lehramtsstudium. Im weiteren Studienverlauf kommt eher das Säulenmodell eines modularisierten Studiums zum Zuge und die Lehramtsstudenten studieren neben dem fachwissenschaftlichen Angebot zunehmend mehr Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Auch entwickeln sich die schulpraktischen Erfahrungen zunächst mit der Übernahme kleinerer Aufgaben im Unterricht und erster Unterrichtsversuche im Rahmen des überfachlichen Praktikums und zu umfangreicheren Unterricht in mentorenbetreuter Doppelsteckung in den beiden fachdidaktischen Praktika sowie ansatzweise selbst-

<sup>16</sup> <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Leistungspunkte.pdf>, 2.12.12. Sicherlich ist die schulartbezogene Einteilung der vorliegenden Tabelle noch einmal zu überdenken; hier wäre natürlich auch die Möglichkeit, zwischen Sekundarstufe I und II zu differenzieren, zu erörtern.

<sup>17</sup> Vgl. Arbeitsgruppe „Lehrerbildungsreform in Hessen“ (2009)

ständigem Unterricht im Vertiefungspraktikum in der Masterphase der Lehrerbildung. Der Umfang der zu übernehmenden unterrichtspraktischen Anteile nimmt von den kleineren Praktika in der Bachelorphase über das 6-monatige Vertiefungspraktikum in der Masterphase und die nachfolgende Unterrichtspraxis in der Vorbereitungsphase beständig mit dem eintretenden und fortschreitenden Professionalisierungsprozess zu.

Es ist auch im vorliegenden Modell zu klären, wie verhindert werden kann, dass sich z.B. die fachwissenschaftliche Bildung von der fachdidaktischen Bildung abkoppelt bzw. schulpraktische Studien Anschluss zu fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Entwicklung haben. Hierbei muss in allen Studienbereichen das primäre Ziel im Auge behalten werden, für eine reflexive und innovative Gestaltung von Schulpraxis zu qualifizieren. In diesem Sinne ist unter den Bedingungen einer integrativen Lehrerbildung zu entwickeln und zu sichern, wie eine inhaltliche und organisatorische Segmentierung zu verhindern ist bzw. welche ständigen Koordinierungsformen und -institutionen für die inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrern, pädagogischen Mitarbeitern, Fachleitern, Schulleitern, Lehrern/ Mentoren, Referendaren nötig und sinnvoll sind. Hierbei kommt den universitären Zentren für Lehrerbildung eine zentrale Bedeutung zu. Entsprechende Modelle aus anderen Bundesländern, z.B. die früheren Hamburger Sozietäten als integrierende kooperative Institutionen zur Entwicklung von Curricula, können hierüber hinaus ebenfalls Anregung und Vorbild bieten.

Die rechtliche Grundlage hierfür (Art. 6, HLbG) ist jetzt bereits gegeben. Die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, insbesondere der 1. und 2. Phase, sind im HLbG deutlich aufgefordert, intensiver miteinander zu kooperieren<sup>18</sup>; allerdings müssten hierfür natürlich auch die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt und die bürokratischen Hemmnisse abgebaut werden, so dass z.B. geeignete Vertreter der Studienseminare ohne unnötige Komplikationen in der universitären Lehrerbildung eingesetzt werden können.

Endlich müssen auch in den universitären Curricula sowie in den Ausbildungskonzeptionen der Studienseminare zeitgemäße Angebote zu folgenden Inhalten aufgenommen bzw. intensiviert werden:

- Ziele, Inhalte und Methoden inklusiver Bildung;
- Didaktik der Ganztagschulpädagogik;
- Interkulturelle Bildung und globales Lernen;
- Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen;
- Fachliches und fächerübergreifendes Lernen in projektförmigen Lernzusammenhängen;
- Deutsch als Zweitsprache (DaZ);
- Deutsch als Fremdsprache (DaF);
- Konflikte in der Schule und im Unterricht;
- Elternmitwirkung und Elternberatung;
- Schulentwicklung für eine demokratische Schule.

*Erst durch derartige curriculare Umstellungen kann die Lehrerbildung den Erwartungen der Gesellschaft sowie den Anforderungen der Zukunft entsprechen und im Sinne von kultureller Nachhaltigkeit auf die Zukunft in einer multikulturellen Gesellschaft qualifiziert vorbereiten helfen, in der niemand zurück gelassen und jeder in seinem persönlichen Potenzial optimal und achtungsvoll gefördert werden soll.*

---

<sup>18</sup> Vgl. auch die Ausführungen zur phasenübergreifenden Kooperation in Kap. 6.

## 4. Der Aufbau der schulpraktischen Anteile im universitären Lehrer/-innenstudium

Die schulpraktischen Studien bzw. Schulpraktika einschließlich des Vertiefungspraktikums im in der Masterphase ermöglichen eine Verzahnung von Theorie, Forschung und Praxis während des gesamten Studiums (und besitzen damit einen Vorteil gegenüber dem von der gegenwärtigen hessischen CDU/FDP-Landesregierung favorisierten Praxissemester, das diesen Impuls nur an einer einzigen Stelle des Studiums – und viel zu früh – setzen will).

*Die drei schulpraktische Studien sowie das Vertiefungspraktikum bieten den Schulen – neben den damit verbundenen Verpflichtungen und auch Belastungen – einen Austausch mit ‚frischem‘ universitären Wissen, das die Studenten/-innen und ihre Betreuer/-innen oftmals in das schulische Angebot und in die Kommunikation einbringen.* Daher sollte der Ausbau der schulpraktischen Anteile nicht nur als Belastung sondern auch als Chance für eine Schule begriffen werden. Hierbei ist gut auszubalancieren, wie viele Studentinnen und Studenten eine Schule konstruktiv aufnehmen kann und wo die Grenze der Aufnahme- und Betreuungskapazität liegt.

Eine einfache quantitative Ausweitung von Praxisanteilen während des Studiums ist nicht sinnvoll und führt nicht zu der angestrebten Qualität im Professionalisierungsprozess, im Gegenteil: Hierdurch könnte eine vorschnelle Übernahme strukturkonservativer Lehrerrollenanteile begünstigt werden, ohne dass eine nötige kritisch-reflexive Prüfung des Erfahrenen erfolgt. Studien von Hascher (2011) und Arnold (2011, 135) haben Hinweise auf diese Problematik geben können.<sup>19</sup> *Eine Ausweitung schulpraktischer Studien ist erst dann sinnvoll, wenn sie sorgfältig vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden.* Daher werden in der vorliegenden Konzeption alle schulpraktischen Studien bzw. Praktika im Bachelor von Mitarbeitern/-innen der Universität und im Master vor allem von den Fachleitern/-innen der Studienseminare in Zusammenarbeit mit Mentoren/-innen und den Hochschullehrern/-innen betreut.

Das am Studieneingang für die Studieneignungsberatung vorgesehene Assessment von vier Tagen in Bezug auf psychosoziale Basiskompetenzen, die für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf notwendig sind, wird von entsprechend fortgebildeten Universitätsmitarbeitern/-innen unter der Koordination und Begleitung durch eine/-n Hochschullehrer/-in geleitet.<sup>20</sup>

Die schulpraktischen Studien während des Bachelors werden von den pädagogischen Mitarbeitern in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrern (Fachdidaktik, Bildungswissenschaften) und den schulischen Mentoren betreut. Die Koordination obliegt den universitären Referaten für unterrichtspraktische Studien als Teil der ZLB bzw. ZfL und in Abstimmung mit den entsprechenden Entscheidungsorganen der Zentren für Lehrerbildung in den Universitäten.

Die wissenschaftliche Verantwortlichkeit über das ebenfalls mit Leistungspunkten (ECTS<sup>21</sup>) versehene Vertiefungspraktikum liegt über die Zentren für Lehrerbildung und die Fachbereiche bei den Universitäten. Daher wird z.B. auch der an transparenten Kriterien zu orientierende Praktikumsbericht von den Hochschulmitarbeitern bearbeitet und bewertet. Die Betreuung des Vertiefungspraktikums wird durch

---

<sup>19</sup> Hascher, Tina (2011); Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: journal für lehrerInnenbildung 3/2011, 11.Jg. Innsbruck, 8 -16, vgl. Arnold, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.) (2011); Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

<sup>20</sup> Vgl. z.B. das von der Universität Kassel entwickelte Assessment-Konzept für die Lehrerbildung; vgl. zur Begründung und Modellierung u.a. bei Döring-Seipel, Elke/ Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält - empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Kölner Reihe: Materialien zu Supervision und Beratung, Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V., Göttingen; Bosse, Dorit/ Dauber, Heinrich/ Döring-Seipel, Elke/ Nolle, Timo (Hrsg.) (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, Bad Heilbrunn.

<sup>21</sup> ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System = LP (Leistungspunkte) = Credits

die Fachleiter/-innen der Studienseminare in enger Kooperation mit den Schulen und Universitäten vorgenommen. Es ist hierbei zu prüfen, inwieweit die Organisation des Vertiefungspraktikums durch die Studienseminare vorgenommen werden kann, da sie bereits über eine flächendeckende Infrastruktur und Kooperationskultur mit den Schulen und dortigen Kontaktpersonen in ihrem Verantwortungsbereich verfügen, die oftmals über das hauptsächliche Einzugsgebiet der Universitäten um ihren Standort herum hinausgehen.

Auch ist zu prüfen, inwieweit zumindest ein Teil der schulpraktischen Studien im Bachelor auch alternativ semesterbegleitend bzw. an einem festen Praktikumstag pro Woche in den Schulen absolviert und organisiert werden kann. So organisiert beispielsweise die Universität Hildesheim in den ersten beiden Semestern Freitagsvormittag einen universitär begleiteten schulpraktischen Tag.<sup>22</sup>

Die schulpraktischen Anteile der Lehrerbildung beginnen mit dem Eignungspraktikum. Das Eignungspraktikum kann bei einem rechtzeitigen Studienbescheid bereits vor dem Studium durchgeführt werden.<sup>23</sup> Da die Zulassung zum Lehramtsstudium aus Gründen der Justiziabilität vor allem durch den Abiturnotendurchschnitt zu regeln und nicht abhängig vom Erfolg des Eignungspraktikums ist, kommt aber unabhängig hiervon dem Eignungsassessment zu Beginn des Studiums eine gewichtige Funktion bei einer handlungsorientierten Eignungsberatung in Bezug auf das Lehramtsstudium zu.

Hierbei sollten simulative Verfahren, Gespräche und auch standardisierte Selbstevaluationsverfahren verwendet werden, um einen berufsbiografischen Klärungsprozess einzuleiten, inwieweit das Lehramtsstudium sich insbesondere mit Blick auf die Persönlichkeit des zukünftigen Lehramtsstudenten und seine sozialen Fähigkeiten eignet (psychosoziale Basiskompetenzen, vgl. zu BASIS Anmerkung 20). Die schulpraktischen Studien im gestuften Studiengang, die dem Eingangsassessment folgen, dienen u.a. der Eignungsberatung. Allerdings liegt der entsprechende Beratungsschwerpunkt auf der Eignung für den Lehrerberuf. Hierbei ist die Eignungsfrage nicht nur aus der Sicht der Gesellschaft zu betrachten, sondern es muss auch im Interesse der Lehramtsstudierenden (Gesundheitsaspekt) eine mehrfach wiederkehrende Eignungsberatung erfolgen, damit diese zunehmend beurteilungsfähiger werden, inwieweit ihre psychosozialen Ressourcen sowie fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen ausreichen, um den Lehrerberuf erfolgreich und ohne später langfristig zu erkranken (Burnout) ausüben zu können.

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt und gelöst werden, nach welchen gemeinsamen Kriterien sukzessiv über den gesamten Studienverlauf von wem und mit welcher Konsequenz beraten werden sollte. Insbesondere sind in Kooperation aller am Lehrerbildungsprozess beteiligten Personengruppen zu klären, auf welche Eignungskriterien es sich funktionell differenziert im Studienverlauf zu verständigen gilt. Dies ist eine Aufgabe, die bisher noch nicht allgemein verbindlich und anerkannt gelöst ist.

Die verschiedenen Schulpraktika sind funktionell differenziert (vgl. Abbildung 2) und reichen vom schulpädagogischen Schwerpunkt der Beobachtung von Unterrichtsprozessen über die assistierende Arbeit hin bis zum ansatzweise selbstständigen Unterrichten in einer Lerngruppe.

Es ist zu prüfen, inwieweit neben den ‚normalen‘ Praktikumsschulen mit hierfür besonders geeigneten Schulen, die sich hierauf z.B. bei den Zentren für Lehrerbildung bewerben können, Verträge als Ausbildungsschulen mit zusätzlichen Ressourcen und erweiterter Betreuungsverpflichtung orientiert an zu vereinbarenden Standards geschlossen werden.

Auch können bei einem entsprechenden Interesse der Schulen Absprachen zwischen Schulen und Universitäten getroffen werden, von den Schulen angesprochene Problem- und Fragestellungen im

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu die Berichterstattung unter <http://bildungsklick.de/a/85606/lehrerbildung-wie-machens-die-anderen/>, Zugriff vom 31.5.13

<sup>23</sup> Bei einer Zulassung erst kurz vor Semesterbeginn muss das Eignungsassessment bis spätestens zu den überfachlichen schulpraktischen Studien, die nach dem 2. oder 3. Semester stattfinden, durchgeführt werden.

Rahmen der schulpraktischen Studien zu erforschen und die Ergebnisse den Schulen zur Verfügung zu stellen.

In der Bachelorphase arbeitet das Lehrpersonal von Universitäten und Schulen in der Gestaltung der schulpraktischen Studien eng zusammen. Das 6-monatige Vertiefungspraktikum wird von der Hochschule wissenschaftlich verantwortet und mit betreut. Die hauptsächliche Begleitung und Beratung ist hier in Absprache mit den Zentren für Lehrerbildung den Fachleitern/-innen der Studienseminare zugeordnet, die in enger Kooperation mit den Schulleitungen, den schulischen Mentoren/-innen und in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Hochschule das Praktikum im 1. MA-Semester vorbereiten, im 2. MA-Semester betreuen und auswerten.<sup>24</sup> Das Vertiefungspraktikum soll – im Unterschied zu den ersten vergleichsweise stärker schulpädagogisch ausgerichteten schulpraktischen Studien – primär unter einem fachdidaktischen Aspekt durchgeführt werden – ohne natürlich bildungswissenschaftlich relevante Aspekte des Unterrichtens zu vernachlässigen. Hierbei werden daher die Fachleiter der unterschiedlichen Fächer die hauptsächliche Betreuungs- und Beratungsarbeit im Vertiefungspraktikum im Zusammenhang mit den Unterrichtsbesuchen übernehmen.<sup>25</sup>

Die im Vertiefungspraktikum eingesetzten Lehramtsstudenten/-innen werden mit den in einer Lerngruppe eingesetzten Lehrern/-innen ‚doppeltgesteckt‘.

*Die Mentorentätigkeit der schulischen Lehrkräfte in den schulpraktischen Studien bzw. Schulpraktika in der Bachelor- und der Masterphase ist mit Entlastungsstunden zu versehen, die an die Anzahl der betreuten Studenten/-innen bzw. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gekoppelt ist.*<sup>26</sup>

In allen schulpraktischen Studien bzw. Schulpraktika, also von den überfachlichen schulpraktischen Studien bis zum Vertiefungspraktikum, wird ein Portfolio geführt, das an die nachfolgende Praktikumsbetreuung weitergereicht wird und als durchgehende Beratungsgrundlage dient<sup>27</sup>. Es bietet damit einen zentralen Anknüpfungspunkt für die nachfolgende Beratungspraxis im Vorbereitungsdienst und materialisiert die Zusammenarbeit von Universität, Schule und Studienseminar in der Beratung.

Schulpraxis im Sinne von selbst geleiteter Unterrichtspraxis wird während des Studiums noch nicht bewertet. Hier hat der Beratungscharakter Vorrang. Eine Bewertung und Benotung der Lehrtätigkeit setzt erst im Vorbereitungsdienst ein, wenn genügend unterrichtspraktische Erfahrungen vorausgesetzt werden können. Die schulpraktischen Studien werden in ihren wissenschaftlichen Anteilen über den jeweiligen an transparenten Kriterien zu orientierenden Praktikumsbericht von Seiten der Hochschule bewertet. Die Voraussetzung zum Bestehen der schulpraktischen Studien ist somit die erfolgreiche Verfassung eines an wissenschaftlichen Kriterien orientierten Praktikumsberichts und nicht die unterrichtspraktische Lehrtätigkeit.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Falls ein/e Lehramtsstudent/-in beabsichtigt, die Masterarbeit auf der Grundlage der Unterrichtstätigkeit im Vertiefungspraktikum zu schreiben, sollte neben dem/r Fachleiter/-in verbindlich ein/e Mitarbeiter/-in der Universität an den Unterrichtsbesuchen des Vertiefungspraktikum teilnehmen. Des Weiteren sollten z.B. in problematischen Fällen Mitarbeiter/-innen der Universität hinzugezogen werden. Im Falle eines besonderen mit der betreffenden Schule vereinbarten wissenschaftlichen Vorhabens kann zwischen den Studienseminaren und den Zentren für Lehrerbildung abgesprochen werden, dass der/die Hochschullehrerin grundsätzlich – neben dem/r Fachleiter/-in und dem/r Mentor/-in an den Unterrichtsbesuchen des Vertiefungspraktikums teilnimmt.

<sup>25</sup> Hingegen wird die Begleitung der in der Berufseingangsphase durch die schulpädagogisch ausgerichteten Fachleiter/-innen, die in dem betreffenden Schulverbund verankert sind, vorgenommen.

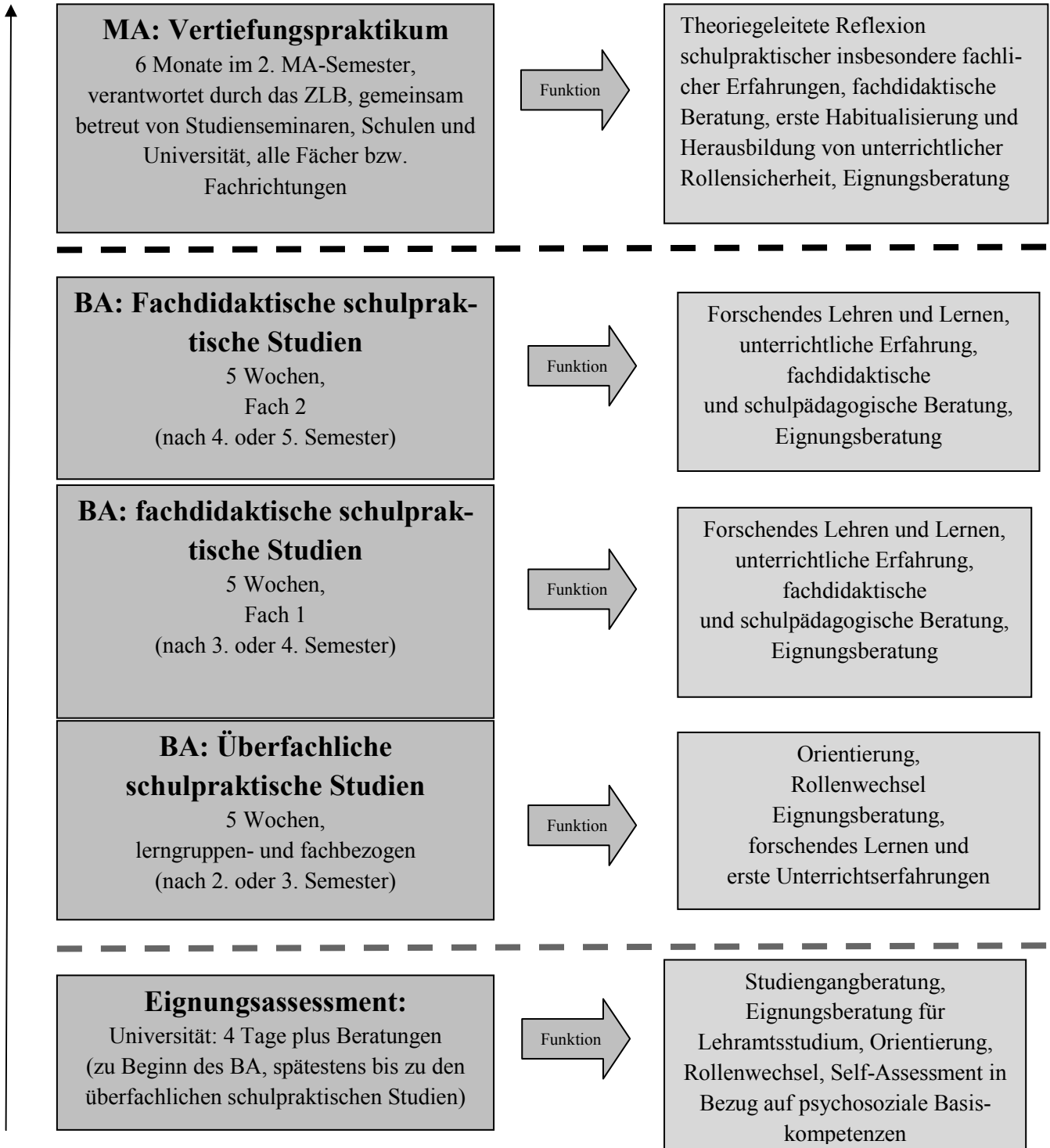
<sup>26</sup> Ein mögliches Modell, das es für die vorgesehene Anzahl von Lehramtsstudenten zu überprüfen und durchzurechnen gilt, wäre für die kürzeren BA-Praktika 1 Mentorentlastungsstunde für die Betreuung einer Dreiergruppe von Lehramtsstudenten im Praktikum, während je 1 Entlastungsstunde pro Student im Vertiefungspraktikum ermöglicht werden könnte.

<sup>27</sup> Dies könnte auch ein E-Portfolio sein, wobei zu klären ist, ob alle Teile des Portfolios zur Einsicht an die Betreuer/-innen weitergereicht werden sollen oder nur von den Lehramtsstudierenden ausgesuchte Bestandteile.

<sup>28</sup> Ein nicht erfolgreich verfasster Praktikumsbericht kann einmal wiederholt werden.

## Abbildung 2: Struktur und Funktion der Schulpraktischen Studien/ Schulpraktika

(mit vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen)



## **5. Zur beruflichen Funktion der Abschlüsse Bachelor und Master of Education**

Der erfolgreiche Abschluss des Bachelor-Lehramtsstudiums berechtigt zur zeitnahen Fortsetzung des Studiums im Master-Studiengang der Lehrerausbildung. Allerdings können sich Lehramtsstudenten mit einem BA-Abschluss durchaus auch entscheiden, erst einmal ein paar Jahre zu arbeiten, z.B. in der öffentlichen und privaten Kinder- und Jugendarbeit. So könnten BA-Absolventen auch, wenn sie während des Bachelor-Studiums einen entsprechenden Schwerpunkt im Bereich Diagnostik und Förderung im Zusammenhang mit inklusiver Beschulung belegt haben, als Zweit- oder Drittkraft im inklusiven Unterricht im Sinne einer Schulassistenz mitwirken. Auch aufgrund der Entwicklung zur Ganztagschule hin könnten sich im Rahmen einer stärkeren Differenzierung von Berufsrollen neue Berufsfelder für Bachelorabsolventen ergeben. Allerdings können die Absolventen mit dem Abschluss des B.Ed. keine/-n Lehrer/-in mit Staatsexamen ersetzen. *Dies ist schulgesetzlich und u.a. dadurch zu regeln, dass nur voll ausgebildete Lehrer/-innen berechtigt sind, selbstständig Noten zu erteilen und Prüfungsleistungen abzunehmen.* Im Anschluss an diese Schulpraxiserfahrungen aber auch an andere Berufserfahrungen im außerschulischen Bereich könnten die B.Ed.-Absolventen dann nach ein paar Jahren in das Masterstudium eintreten.

Zu Beginn des Bachelor-Studiums ist die Polyvalenz in Bezug auf andere Studiengänge aufgrund des fachwissenschaftlichen Schwerpunkts in den beiden ersten Semestern noch am ehesten gegeben. Danach sinkt die Chance, ohne größere Kompensation in eine rein fachwissenschaftliche Richtung zu wechseln. Dies ist auch bewusst so vorgesehen, da das gestufte Lehramtsstudium in erster Linie für das pädagogische Berufsfeld ausbilden soll. Dennoch bietet der Bachelor-Abschluss noch einmal die Möglichkeit zur beruflichen Umorientierung, wenn für den/ die Lehramtsstudenten/-innen der Eindruck – auch aufgrund der verschiedenen Beratungssituationen – entstanden ist, dass die Schulpraxis nicht das geeignete Berufsfeld sein dürfte.

### **Außerschulische berufliche Anwendungsfelder für den B.Ed. und den M.Ed.:**

- „die öffentliche und private Kinder- und Jugendarbeit,
- die öffentliche und private Betreuung und Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher und die Beratung ihrer Eltern,
- die Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und Projekten der Erziehungshilfe und -beratung,
- die Begabtenförderung,
- die öffentlichen und privaten Einrichtungen zur Förderung von Freizeit und Sport von Kindern und Jugendlichen,
- das Verbandswesen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit,
- die öffentlichen und privaten Einrichtungen der Kreativitätsförderung (z.B. Musikschulen),
- die Beratung von Jugendlichen und Erwachsenen hinsichtlich ihrer Ausbildungswahl und ihres weiteren Berufsweges,
- die öffentliche Erwachsenenbildung,
- die betriebliche und überbetriebliche Aus- und Weiterbildung,
- die berufliche, staatsbürgerliche und soziale Weiterbildung und die weiteren Sektoren des lebensbegleitenden Lernens,
- die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
- der bildungsbezogene journalistische und publizistische Sektor sowie das entsprechende Verlagswesen und
- die mit der Herstellung und Verbreitung moderner Medien im Erziehungs- und Bildungsbereich befassten Unternehmen.“

Arbeitsgruppe Lehrerbildungsreform in Hessen (2009, 16 f.)

Wird nach dem Bachelor-Abschluss kein Weg in das Berufsfeld Schule oder in verwandte Berufsfelder, wie z.B. die Jugend- und Sozialpädagogik (vgl. die Überblicke über schulische und außerschulische Anwendungsfelder), oder in einen anderen fachwissenschaftlich ausgerichteten Studiengang genommen, so besteht das Recht darauf, den Master-Studiengang für den Abschluss Master of Education (M.Ed.) möglichst zeitnah zu beginnen.

Während des Masterstudiums sind neben der Fortsetzung der im BA-Studium studierten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile weitere Spezialisierungen möglich, wie z.B. in Bezug auf die gebundene Ganztagschule, inklusive Bildung oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Beide Studienabschlüsse – B.Ed. und M.Ed. – sind in den Hochschulen curricular so umzusetzen, dass es sich hierbei um eigenständige Abschlüsse handelt, die auf eine berufliche Tätigkeit ausgerichtet sind bzw. Polyvalenz in einem vertretbaren Umfang ermöglichen. Gleichzeitig qualifizieren sie zur nächsten Phase der Lehrerbildung. Erst mit dem Zweiten Staatsexamen ist unter den Bedingungen dieser Reformphase die professionelle und laufbahnrechtliche Voraussetzung für das Berufsbild ‚Lehrer/-in‘ und einer Lehrerstelle in der Schule erfüllt.



## Schulische berufliche Anwendungsfelder für den Bachelor und Master of Education

(ohne Vorbereitungsdienst bzw. Lehrerstelle)

- „im Förderunterricht,
- in zusätzlichen außerfachlichen und fachübergreifenden Lernangeboten,
- in der Schülerbetreuung auf Klassenfahrten und beim Lernen an außerschulischen Lernorten,
- in der betreuten Mittagspause,
- in der innerschulischen Freizeitgestaltung,
- in den sportlichen, musikalischen und den Entspannungsphasen,
- in der Ernährungserziehung sowie
- in der Bibliotheksarbeit und der Betreuung von Lehrmittelsammlungen.“

(Arbeitsgruppe Lehrbildungsreform in Hessen 2009, 17 f.)

Nach dem erfolgreichen Masterstudium hat die Absolventin/ der Absolvent die Berechtigung, den Vorbereitungsdienst in angemessener Zeit zu beginnen, um diesen mit der zweiten Staatsprüfung abzuschließen. Genauso wie nach dem Bachelorstudiengang besteht auch nach dem erfolgreichen MA-Abschluss die Möglichkeit, eine Zeit lang schulpraktisch oder in verwandten Berufsfeldern zu arbeiten (vgl. die Übersichten zu schulischen und außerschulischen Anwendungsfeldern) – entweder um die Wartezeit zum Vorbereitungsdienst zu überbrücken und/ oder um noch weitere pädagogische berufspraktische Erfahrungen zu sammeln.

Nach dem erfolgreichen Vorbereitungsdienst besteht die Möglichkeit, sich auf eine Lehrer-/ Lehrerinnenstelle zu bewerben, die zu einer Verbeamtung führen kann und in deren Mittelpunkt die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht, die eigene Fort- und Weiterbildung sowie die Bildungs- und Erziehungsaufgaben innerhalb eines kooperativen Kontextes und einer differenzierten Personalstruktur stehen.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Arbeitsgruppe Lehrbildungsreform in Hessen (2009, 18)

## 6. Der Vorbereitungsdienst im institutionellen Kontext

Die KMK-Beschlusslage (vgl. Kap. 2) erfordert in den Bundesländern das Angebot eines Vorbereitungsdienstes im Anschluss an den erfolgreich absolvierten Masterabschluss, wobei der Zeitpunkt des Beginns des Referendariats u.a. von der Durchschnittsnote abhängt.<sup>30</sup>

In den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften sind die unterschiedlichen Funktionen beider Lehrerbildungsphasen deutlich herausgearbeitet:

„Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen.“<sup>31</sup>

Die KMK hat in verschiedenen Beschlüssen die verbesserte Vernetzung und Abstimmung der universitären Phase und der Referendariatsphase der Lehrerbildung gefordert<sup>32</sup>. Auch das noch geltende Hessische Lehrerbildungsgesetz fordert die personelle, inhaltliche und organisatorische Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verbindlich ein – so im Art. 6 (HLbG 2011):

„Kooperationen

(1) Die Arbeit in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ist eng aufeinander bezogen. Die Trägereinrichtungen der Lehrerbildung wirken nachhaltig als Partner zusammen und organisieren die Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten.

(2) Sie entwickeln, vereinbaren und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsvorhaben. Über die gemeinsame Durchführung dieser Maßnahmen schließen sie Vereinbarungen ab. Die Kooperation umfasst insbesondere die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren sowie die Regelung des Personalaustauschs zwischen den Trägereinrichtungen.“

Allerdings wurde in nachfolgenden Ausführungsbestimmungen, die z.T. in Kooperation von Kultus- und Wissenschaftsministerium zu erarbeiten gewesen wären, nicht deutlich gemacht, wie der hierfür notwendige Abbau bürokratischer Hürden vorgenommen werden sollte und woher die Ressourcen für diese Intensivierung der Kooperation genommen werden sollten. Dies war wenig hilfreich gewesen, um noch vorhandene Vorbehalte und Kooperationsprobleme zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung aufzulösen, so dass die phasenübergreifende Kooperation in Hessen in Ansätzen – mit unterschiedlicher Intensität an verschiedenen Universitätsstandorten – stecken blieb.

Die hier skizzierte Reform leistet die strukturelle Integration von Anteilen des Vorbereitungsdienstes in die universitäre Phase (MA). Hierbei handelt es sich allerdings nicht um eine bloße Verlagerung, sondern um eine intensive Kooperationsleistung von Hochschullehrern, Lehrern und Fachleitern, um ein neues Vertiefungspraktikum (6 Monate in den Halbjahresgrenzen) zu entwickeln, das ein Bindeglied zwischen den schulpraktischen Anforderungen der Bachelorphase und des Vorbereitungsdienstes darstellt. Hierbei müssen Kultusministerium und Wissenschaftsministerium interministerielle Vereinbarungen darüber treffen, wie die Mitwirkung der Studienseminare in der Studienstruktur und eine entsprechende Ressourcenzuweisung zu gewährleisten sind. Hier gilt es, aus den Fehlern der gegen-

---

<sup>30</sup> Lehrer/-innen aus europäischen Ländern, die sich mit einem Abschluss Master of Education auf Lehrerstellen in Deutschland bewerben, durchlaufen bisher in der Regel ebenfalls das Referendariat unter länderspezifisch modifizierten Bedingungen im Sinne einer Anpassungsmaßnahme an das deutsche Schulsystem.

Die Bestimmungen für Quer- und Seiteneinsteiger aus anderen Berufsfeldern sind länderspezifisch geregelt.

<sup>31</sup> KMK (2004, 4)

<sup>32</sup> Z.B. in KMK (2004 und 2008)

wärtigen CDU/FDP-Landesregierung zu lernen, damit die Ansprüche des Artikels 6 HLbG (2011) umgesetzt werden können.

In diesem Zusammenhang sind des Weiteren regionale Vereinbarungen (Kooperationsverträge) zwischen Universitäten, Studienseminaren und Schulen zu schließen, welche deren Zusammenarbeit regeln und sichern. Hierbei ist an vorhandene Kooperationsstrukturen im Rahmen der Zentren für Lehrerbildung anzuknüpfen. Im Rahmen dieser Verträge können auch von den Schulen in Auftrag gegebene Projekte der Praxisforschung angesprochen werden, die fortgeschrittene Lehramtsstudenten in Zusammenarbeit mit dem Personal der Universitäten durchführen. *Die universitären Zentren für Lehrerbildung bilden den institutionellen Rahmen für die vorgesehene Kooperation zwischen Universitäten, Studienseminaren und Ausbildungs- bzw. Praktikumschulen.*

Die KMK (2007) und KMK/ HRK (2008) haben beschlossen, dass im Falle einer (gewünschten) stärkeren Integration unterrichtspraktischer Anteile in die universitären Phase der Vorbereitungsdienst gekürzt werden kann (bis auf ein Minimum von 12 Monaten).

In Hessen soll in Abwägung zwischen der Ausweitung der schulpraktischen Studien (insbesondere das Vertiefungssemester) einerseits und dem notwendigen zeitlichen Umfang zur Entwicklung von Berufskompetenzen andererseits eine Kürzung des Vorbereitungsdienstes um 3 Monate auf 18 Monate erfolgen, so dass zwischen Eingewöhnung und Umorientierung und der Prüfungsphase des Referendariats wenigstens ein komplettes Jahr für die Fortsetzung des unterrichtspraktischen Lernprozesses und des kooperationsbezogenen Lernprozesses im System Schule zur Verfügung steht.

Der Vorbereitungsdienst ist in den Studienseminaren institutionell verankert, deren Standorte mit einer Vernetzung in die Fläche (und auch in ländlichen Regionen) eine Ausbildungstätigkeit an allen Schulen ermöglichen kann.

Das zukünftige 18-monatige Referendariat in Hessen baut auf den KMK-Standards für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik auf und hat die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften in der Konstruktion der Curricula zu berücksichtigen. Des Weiteren sind der Referenzrahmen Schulqualität sowie das hessische Kerncurriculum mit Inhaltsfeldern und Bildungsstandards wichtige didaktische Bezugspunkte der Referendarsausbildung. Hierbei ist noch einmal kritisch zu prüfen, inwieweit die Modularisierung des Vorbereitungsdienstes überhaupt zwingend notwendig bzw. kontraproduktiv ist. Möglicherweise sollten die zentralen Aspekte des Vorbereitungsdienstes, wie z.B. Fachdidaktik oder der Themenbereich ‚Diagnostik und Förderung‘, von Anfang an und durchgehend niveauansteigend und prozessorientiert angeboten werden. Auch sind ressourcenintensive Fragen, wie der Anrechnungsfaktor für Referendare/-innen im Studienseminar sowie die Referendarsanrechnung für die Schulen zu überdenken. Des Weiteren sind die einzelnen Semester wieder mit semesterspezifischen Standards zu versehen, die in der Fachdidaktik und den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Vorbereitungsdienstes für alle Beteiligten im Sinne von Transparenz eine Orientierungsfunktion haben. Ob weiterhin bereits der erste Unterrichtsbesuch im Vorbereitungsdienst einer Bewertung unterliegt, ist ebenfalls neu zu überdenken.

*Die genauere Phasenstruktur im neuen 18-monatigen Zyklus sowie die genaueren inhaltlichen Anforderungen sollten in einer phasenintegrierend zusammengesetzten Kommission im Kontakt mit den verschiedenen Akteuren der Lehrerbildung erarbeitet werden.* Hierbei wird an den bisherigen Erfahrungen mit einem bis jetzt modularisierten und kompetenzorientierten Vorbereitungsdienst angeknüpft werden. Insbesondere ist zu prüfen, ggf. welche bisherigen Module übernommen und welche Module neu konstruiert werden müssen angesichts einer um drei Monate verringerten Ausbildungszeit und des neu eingeführten 6-monatigen Vertiefungspraktikums. Auch die Bewertungspraxis und die Prüfungsformate sind zu überdenken und ggf. zu modifizieren.

Es sind Ressourcen bereit zu stellen, um auch im Vorbereitungsdienst Räume für projektartiges Arbeiten zu eröffnen, z.B. projektorientierte Wahlpflichtmodule.

Aus den Fehlern der Vergangenheit, in der der Vorbereitungsdienst stofflich und mit Blick auf die Anzahl der Module überfrachtet war und zur zeitlichen Überforderung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst führte, sollte bei der Überarbeitung der Modul- bzw. Semesterstruktur gelernt werden. Der Vorbereitungsdienst wird weiterhin aus laufbahnrechtlichen Gründen und mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse durch die Bundesländer mit einem Zweiten Staatsexamen beendet werden, das zur Einstellung auf einer Lehrerstelle (zur Probe) bei einem Bewerbungserfolg berechtigt. Die Probezeit wird, wie bisher, mit einer beamtenrechtlichen Eignungsfeststellung abgeschlossen und enthält Unterrichtsbesuche und Gutachten der betreffenden Schulleitungen unter beratender Beteiligung des Personalrats einer Schule.

## 7. Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung in Hessen ist neu zu ordnen und zu gewichten. Durch die Schließung des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) ist eine Fortbildungsszene in Hessen entstanden, aus der sich die zuständigen Ministerien und Unterstützungssysteme zugunsten privater Anbieter zunehmend zurückgezogen haben. Die CDU/FDP-geführte Landesregierung hat zum wiederholten Male die Ressourcen für die regionale Lehrerfortbildung gekürzt.

Doch eine die berufliche Tätigkeit von Lehrern/-innen begleitende und stärkende Infrastruktur beruflicher Fort- und Weiterbildung sichert die Kompetenzen des Lehrpersonals, um auf dem Stand der beruflichen Anforderungen zu bleiben. Sie stärkt auch deren Gesundheitsressourcen in der Auseinandersetzung mit beruflichen Alltagsanforderungen und erhöht zudem die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, wenn sie bedarfsorientiert und kontinuierlich erfolgt. Deshalb muss die Lehrerfort- und -weiterbildung neu fokussiert und gebündelt werden – wohl wissend, dass dies zusätzliche Ressourcen erfordern wird.

*Weil ohne Verbindlichkeit die Qualität von Schule und Unterricht nicht weiterentwickelt werden kann, muss Fortbildung verbindlich auch für Lehrkräfte sein und in einem festzulegenden Umfang wahrgenommen werden.* Dieser vorgegebene Rahmen (z.B. zwei oder drei Fortbildungstage pro Jahr) soll auch der Entlastung von Schulleitungen und Lehrkräften dienen und keine Konflikte um die Frage aufkommen lassen, wie viel Fortbildung erforderlich ist. Die absolvierten Zeitkontingente sind im Zusammenhang mit qualitativ hochwertiger akkreditierter und der Lehrerprofessionalität dienender Fortbildung nachzuweisen, die in einem Bezug zu dem Fortbildungsplan der Schule steht. So kann die Teilnahme an Lehrerfortbildungen die ihr zukommende wichtige Rolle in den regelmäßig stattfindenden Dienstgesprächen mit der Schulleitung und bei entsprechenden laufbahnbezogenen Maßnahmen spielen.

Es ist zu klären, wo die institutionellen Orte einer staatlich zu organisierenden Lehrerfort- und Weiterbildung neu anzusiedeln sind, so dass das hessische Lehrpersonal einen gesicherten und finanzierten Zugang hierzu hat. Hierfür ist zu prüfen, ob diese Aufgabe wieder einer zentralen Institution, wie dem ehemaligen HeLP, in Kooperation mit regionalen Institutionen u.a. in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Schulämtern zukommen kann. *Auch ist hierbei zu entscheiden, inwieweit das wissenschaftliche Personal an den Universitäten sowie die Fachleiter/-innen der Studienseminare an der Lehrerfort- und -weiterbildung systematisch beteiligt werden können und wie dies ressourciell abzusichern ist.* Des Weiteren sollten Angebote privater oder verbandlicher Fort- und Weiterbildungsinstitutionen, wie z.B. das Bildungswerks „lea“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) oder die Bildungswerke der Parteien, im notwendigen Ausmaß nach einer professionsorientierten Kriterien entsprechenden Prüfung akkreditiert und konzeptionell einbezogen werden. Im Rahmen der Akkreditierung ist darauf zu achten, dass die Fortbildungsmaßnahmen insbesondere am Stand wissenschaftlicher Kriterien orientiert sind, damit Fortbildung die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht wirkungsvoll voranbringen kann.

*In diesem Zusammenhang ist auch zu fordern, dass die wissenschaftliche Wirkungsforschung von Fortbildungsmaßnahmen entsprechend durch das hessische Wissenschaftsministerium und das Kultusministerium zu fördern ist.*

Insbesondere müssen im Angebotsspektrum eines transparenten Jahresprogramms auch ganztägige und mehrtägige Kompaktveranstaltungen ermöglicht werden und die notwendige Unterrichtsbefreiung und qualifizierte Unterrichtsvertretung hierfür gewährleistet sein.

## **Berufseingangsphase**

Die Lehrerfort- und -weiterbildung sollte des Weiteren berufsphasenspezifisch angeboten werden. Dies beginnt mit der neu zu konzipierenden einjährigen *Berufseingangsphase*, im Rahmen derer die auf einer Lehrerstelle eingestellten Junglehrer/-innen mit 2-4 Unterrichtsstunden pro Woche entlastet werden sollen. Hierdurch soll über verbindlich wahrzunehmende kooperative Aktivitäten, z.B. kooperative Fallberatung oder Teilnahme an einer kollegialen Unterstützungsgruppe, die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die während des Studiums und des Vorbereitungsdienstes erworbenen professionellen Maßstäbe und Verhaltensmuster nicht unter dem Druck des schwierigen Berufsbeginns verloren gehen, sondern weiter ausgebaut werden können. Auch der Ausbau eigener Schwerpunktsetzungen in fachdidaktischer oder schulpädagogischer Hinsicht wäre hier möglich. Neben der Begleitung durch eigens hierfür fortgebildete Mentoren/-innen ist die Berufseingangsphase auch mit spezifischen Seminarangeboten der Lehrerfort- und -weiterbildung zu unterstützen.

## **Kernphase**

Die *Kernphase* der beruflichen Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer erstreckt sich über annähernd 40 Jahre. Sollen in diesem Schulalltag mit hohen Anforderungen die in der Ausbildung und der Berufseingangsphase erworbenen Kompetenzen nicht gleich wieder verloren gehen, dann ist diese Kernphase an dem Prinzip des lebenslangen Lernens auszurichten:

Um die Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben und eine demokratische Teilhabe an der Gesellschaft optimal vorzubereiten, müssen Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, ihre Professionalität immer auf dem aktuellen Stand der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik wie auch den Bildungswissenschaften zu halten.

Die Kernphase der beruflichen Tätigkeit muss daher durch ein Angebotsspektrum an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden, aus dem sich die Lehrkräfte sowohl für die Weiterentwicklung ihrer fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen in ihrem Arbeitsbereich Angebote auswählen als auch mit dem Blick auf neue Arbeitsfelder innerhalb des schulbezogenen Bildungssystems Weiterbildungen vornehmen können. Hierbei müssen sowohl an individuellen beruflichen Notwendigkeiten orientierte als auch teambezogene und systemische Fortbildungsangebote ermöglicht werden. Eine Kombination aus landesweiten zentralen Angeboten und regionalen Kompetenzzentren muss die Versorgung mit Fort- und Weiterbildungsangeboten gewährleisten. In diesem Zusammenhang sind die regionalen Fort- und Weiterbildungsstätten in Weilburg und in der Reinhardswaldschule (Fulda) für zentrale und regionale Veranstaltungen zu erhalten und mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten.

Auch ist das System der Fachberater/-innen zu überprüfen und auf der Basis der entsprechenden Evaluation ggf. zu optimieren.

Konsequenzen von Beratungsprozessen im Zusammenhang mit einer konzeptionell zu modifizierenden Schulinspektion sind mit Fort- und Weiterbildungsangeboten und den notwendigen Ressourcen für eine Schule zu versehen.

## Ausklangphase

Die berufliche *Ausklangphase* ist mit spezifischen Fortbildungsangeboten und dem vorrangigen Ziel zu unterstützen, dass das Lehrpersonal in beruflicher Zufriedenheit und Leistungsfähigkeit ihre Berufslaufbahn zeitlich ausschöpfen und zum Zeitpunkt der Pensionierung für alle Seiten zufriedenstellend beenden kann.

Des Weiteren ist zu klären, wie die pädagogischen Mitarbeiter/-innen, die Hochschullehrer/-innen sowie die Fachleiter/-innen, alles potenzielle Fortbildner/-innen, in wechselseitigen Prozessen fort- und weitergebildet werden. Hierfür gilt es phasenübergreifende Verfahren der Fort- und Weiterbildung zu institutionalisieren, die mit Ressourcen abzusichern sind. Auch hier sind dringend die Ergebnisse der Wirkungsforschung in Bezug auf Fort- und –weiterbildungsmaßnahmen zu rezipieren.

## 8. Entscheidungs- und Kooperationsstrukturen

Zuständig für die Initiierung und Umsetzung einer Reform der Lehrerbildung in Hessen sind das hessische Kultusministerium (HKM) und das hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK). Es ist hierbei zu überlegen, inwieweit, z.B. nach dem rheinland-pfälzischen Vorbild, ein/e „*Regierungsbeauftragte/r für die Reform der Lehrerbildung*“ ernannt wird. Diese Stelle müsste, mit einem Mitarbeiterstab versehen, hessenweit die Koordinierungsfunktion zwischen den beiden Ministerien, den Hessischen Universitäten und Studienseminaren sowie der nachgeordneten mit der Lehrerbildung befassten Bildungsverwaltung in Bezug auf die Reform der Lehrerbildung übernehmen. Hierdurch – dies wurde z.T. in Rheinland-Pfalz deutlich – können Segmentierungseffekte vermieden, Kommunikation strukturiert und koordiniert sowie auf einheitliche Maßstäbe geachtet werden, wo dies notwendig erscheint. Auch die Besetzung der Akkreditierungskommissionen mit den Vertretern der beiden beteiligten Ministerien könnte durch diese Stelle personell gewährleistet werden. *Als mögliche Alternative oder auch begleitend hierzu müsste darüber nachgedacht werden, inwieweit die kultusministerielle Administration so umgestellt werden könnte, dass angesichts des Umfangs der zu leistenden Reform eine neu zu institutionalisierende Abteilung des HKM sich ausschließlich mit Fragen der zu reformierenden Lehrerbildung in Hessen beschäftigt und hierfür als Stabsstelle gilt.*

Die Reform der Lehrerbildung an den Universitäten in Kooperation mit den Studienseminaren, Schulleitungen und Lehrern/-innen sowie den Institutionen der Bildungsverwaltung ist über die institutionelle Federführung der universitären Zentren für Lehrerbildung (ZLB bzw. ZfL<sup>33</sup>) zu leisten, die mit zusätzlichen Ressourcen u.a. auf der Leitungsebene zu versehen sind. Hierbei ist die Entscheidungs- und Kooperationsstruktur der Zentren für Lehrerbildung dahingehend zu überprüfen, inwieweit Studienseminar- und Schulleitungen nicht nur an den Zentrumsrats- bzw. -beiratssitzungen<sup>34</sup> beteiligt sind, sondern auch Vertreter im Zentrumsdirektorium mit Beratungs- und Entscheidungsrechten haben

---

<sup>33</sup> An der Universität Frankfurt: Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL)

<sup>34</sup> Es ist zu empfehlen einen Zentrumsrat bzw. -beirat im Rahmen des ZfL/ ZfL zu gründen, innerhalb dessen Vertreter/-innen von Universitäten, Studienseminaren, Schulen und der Bildungsverwaltung miteinander in ausgewählten Bereichen der Lehrerbildung, z.B. im Bereich der schulpraktischen Studien, gleichberechtigt kooperieren.

müssen. Dies begründet sich aus der verstärkten Beteiligung dieser Institutionen an der neuen Lehrerbildungsstruktur.

Ob das von der gegenwärtigen hessischen Landesregierung in Eile gegründete Landesschulamt in die Planungsüberlegungen einzubeziehen ist, hängt sicherlich vom Zuschnitt der Ressorts, deren inhaltlicher Konzeption sowie einer ersten Phase institutionellen Funktionierens ab. Inwieweit dies tragfähig ist, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht absehbar bzw. zeigt bereits strukturell erste schwerwiegende Probleme. Es ist genauso denkbar, dass die Staatlichen Schulämter wieder dezentralisiert werden und das ehemalige IQ Hessen sowie das ehemalige hessische Amt für Lehrerbildung (AfL) in einer neuen Struktur zusammengefasst werden.

## 9. Zur Umsetzung der geplanten Reform

Die weiteren Einzelheiten und genaueren Bestimmungen der hessischen Lehrerbildungsreform werden gegenwärtig in der Kommunikation mit Vertretern/-innen aller beteiligten Gruppen erarbeitet. Hierzu dient der SPD eine parteiinterne Kommission zur Reform der Lehrerbildung, die von der SPD-Fraktion, der bildungspolitischen Sprecherin der hessischen SPD, (MdL) Heike Habermann, und der Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) unterstützt wird<sup>35</sup>. Auch der hochschulpolitische Sprecher der SPD-Landtagsfraktion, MdL Gernot Grumbach, ist in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen. Des Weiteren finden wissenschaftliche Tagungen und schulpädagogische Expertengespräche zur Reform der Lehrerbildung in Hessen statt. Mit einer Übernahme der Regierungsverantwortung und der dann faktischen Möglichkeit zu einer Umsetzung der einzelnen Reformschritte werden curriculare Kommissionen unter Beteiligung aller maßgeblichen Akteure zur Neugestaltung der Lehrerbildung gebildet. Als vorbildlich wird hier der Kommunikationsprozess unter sozialdemokratischer Leitung insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Berlin angesehen, bei dem ebenfalls phasenübergreifend kooperiert, die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit einbezogen und das Konzept einer modernen und integrierten Lehrerbildung umgesetzt und immer wieder evaluierend weiterentwickelt wird.

*Wenn der weitere Klärungsprozess fortgeschritten ist, ist die Grundlage für ein neues Hessisches Lehrerbildungsgesetz zu erarbeiten auf der Grundlage der weiterentwickelten Konzeption für die Reform der Lehrerbildung.*

Es muss geklärt werden, wie für die Implementierung einer integrierten Lehrerbildung angesichts der facettenreichen Bildungsstruktur mit vielen Zuständigkeiten, z.B. auch angesichts zweier getrennter Bildungsministerien, eine organisatorische Stabsstelle, wie z.B. der Regierungsbeauftragte für die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz<sup>36</sup>, gebildet und mit administrativen Kompetenzen ausgestattet werden kann, um etwaige Segmentierungstendenzen des Bildungssystems bei der ressortübergreifenden Implementierung zu überwinden (vgl. Kap. 6).

Es muss in diesem Zusammenhang auch entwickelt werden, wie die Studienseminare, die Universitäten, die Schulen und ggf. die Institution ‚Landesschulamt und Lehrkräfteakademie‘ bei der Fortbildung der Lehrer/-innen – also im Anschluss an die Berufseinstiegsphase – institutionell zusammenwirken. In diesem Zusammenhang sind die Entscheidungsstrukturen und jeweiligen Aufgabenstellungen zu klären und offen zu legen. Alle neuen Lehramtsstudiengänge in der gestuften Studienstruktur sind zu akkreditieren. In den Akkreditierungsausschüssen arbeiten neben Hochschullehrern/-innen und Fachleitern/-innen auch Vertreter/-innen der einstellenden obersten Bildungsverwaltungen mit.

Es ist zu klären, durch welche Umschichtungen und Verschiebungen im Haushalt die Ressourcen für den programmatischen SPD-Schwerpunkt „Zukunft von Schulen und Bildung“ genommen werden

<sup>35</sup> Die beauftragte Arbeitsgruppe besteht aus Kollegen/-innen der Bildungsverwaltung bzw. schulischer Unterstützungssysteme, der universitären Lehrerbildung, der Studienseminare und der Schulen; Kontakt: klaus(at)moegling.de.

<sup>36</sup> Prof. Dr. Hermann Saterdag mit Mitarbeitern hatte diese Funktion in Rheinland-Pfalz zugeordnet bekommen.

können. Die Reform der Lehrerbildung ist kein Sparmodell, sondern es muss – ähnlich wie z.B. in NRW – mit Augenmaß ‚zusätzliches Geld in die Hand genommen‘ werden. Insbesondere die intensiv zu betreuenden schulpraktischen Studien bzw. Schulpraktika bedürfen ausreichender Ressourcen, wenn eine neue Theorie-Praxis-integrierte und forschungsbasierte Lehrerbildung entstehen soll. Aber auch eventuelle Eignungsgespräche und Self-Assessment-Verfahren im Rahmen des Eignungsassessments zur Steuerung und Beratung zu Beginn des Studiums sind mit Kosten verbunden. Schulische Mentoren/-innen erhalten eine gesteigerte Bedeutung durch den Ausbau schulpraktischer Studien und müssen Entlastungsstunden erhalten. Auch müssen über eine Zeit lang Doppelstrukturen (altes und neues System) finanziert werden. Die Ausweitung und Angleichung der Regelstudienzeiten ist ebenfalls mit einem zusätzlichen Ressourcenaufwand verbunden. Wenn die Zentren für Lehrerbildung eine erweiterte Funktion erhalten sollen, ist dies ebenfalls ressourciell zu sichern. Die derzeit personell ausgezehrten Studienseminare müssten dringend wieder mit genügenden Ressourcen versorgt werden, um ihre wichtige Funktion im Rahmen des Masterstudiengangs (Vertiefungspraktikum), des Vorbereitungsdiensts und der Berufseingangsphase erfüllen zu können. Auch muss die Lehrerfort- und Weiterbildung während und nach der Berufseinstiegsphase mit neuen Ressourcen versehen werden.

Diese Anforderungen an eine zeitgemäße und leistungsfähigere Lehrerbildung müssen durchgerechnet mit der dreimonatigen Referendariatsverkürzung gegengerechnet und mit dem finanzpolitischen Spielraum eines zukünftigen Regierungsetats abgeglichen werden.

Über eine mögliche Ressourcenverschiebung und Umschichtung im Landeshaushalt zugunsten der Bildung und auch der Lehrerbildung würde das Bundesland Hessen eine Lehrerbildung bekommen, der im bundesweiten Vergleich eine hohe Wertschätzung zukommen würde und die an die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der gesellschaftlicher Entwicklung im Sinne einer an Nachhaltigkeit orientierten Organisationsentwicklung angepasst wäre. Eine Veränderung der Schule und der Lernkultur im Rahmen der von der SPD angestrebten Bildungsreform wird über die gleichzeitige Reform der Lehrer/-innenbildung langfristig unterstützt und abgesichert.

***Gute Schulen, entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfordern gut aus-, fort- und weitergebildete Lehrerinnen und Lehrer!***

Redaktion: Prof. Dr. Klaus Moegling (Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD Hessen (AfB))<sup>37</sup>

**Stand:** 10.06.13

Der hier von der AfB-Kommission im Auftrag der hessischen SPD-Landtagsfraktion ausgearbeitete Vorschlag für eine Reform der Lehrerbildung in Hessen ist aufgrund der Analyse der Lehrerbildungsreformen in den anderen (insbesondere SPD regierten) Bundesländern im Kontext bildungspolitischer Forderungen der hessischen SPD (bildungspolitische Forderungen des SPD-Wahlkampfprogramms) entwickelt worden.

Die hier vorgestellten Überlegungen stellen den aktuellen Stand (6/ 2013) dar und sind weiterhin in der Diskussion. Hierzu wird die Reihe von Veranstaltungen, wie z.B. Tagungen, Podiumsdiskussionen und Foren, fortgesetzt, um über die landesweite Partizipation der an der Lehrerbildung beteiligten Experten, Verbände und Institutionen die vorgesehene Reform im Rahmen eines an Partizipation orientierten Vorgehens zunehmend zu verfeinern und weiter zu entwickeln.

<sup>37</sup> Die zuständige SPD-Kommission in der AfB bedankt sich bei allen professionellen Unterstützern/-innen und Beratern/-innen des vorliegenden Konzepts, das nur über die kommunikative und professionsbezogene Vernetzung in Hessen und auch in bundesweiten Netzwerken, hier auch in Kontakt mit anderen sozialdemokratischen Bildungspolitikern, in dieser Form entwickelt werden konnte.