



Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen

Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase

Kurzfassung¹

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen

Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase

¹ Diese Kurzfassung enthält eine Zusammenstellung wesentlicher Inhalte der „Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase“. Sie soll lediglich einen Überblick vermitteln. Für einen vollständigen Einblick in die Argumentation der Kommission ist der Volltext heranzuziehen, der sich beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie NRW downloaden lässt (<http://www.innovation.nrw.de>).

Impressum

AQAS e.V.

Agentur für Qualitätssicherung
durch Akkreditierung von Studiengängen
In der Sürst 1
53111 Bonn
Telefon: 0228 / 90 960-10
E-Mail: info@aqas.de
Internet: www.aqas.de

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen

Hildegard Kuhlmeier
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon: 0221 / 896 4568
Email: hildegard.kuhlmeier@miwft.nrw.de

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Dr. Annegrit Brunkhorst-Hasenclever
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon: 0211 / 5867 3431
Email: annegrit.brunkhorst-hasenclever@msw.nrw.de,

Redaktion: AQAS e.V.

Gestaltung: AQAS e.V.

oberes Titelbild: © Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie

unteres Titelbild: © JLP/Jose Luis Pelaez/zefa/Corbis

© 2007 Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Die Informationen dieser Broschüre können für nichtkommerzielle Zwecke unter Nennung der Quellenangabe verwendet werden. Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – bedarf einer schriftlichen Genehmigung durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

1 Auftrag, Arbeitsweise, Leitbild

Im Spätherbst des Jahres 2006 berief die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, vertreten durch den Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie die Ministerin für Schule und Weiterbildung, eine Kommission zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung an den Lehrerausbildenden Einrichtungen des Landes. Die Kommission hat im November 2006 ihre Arbeit aufgenommen und legte ihren Bericht Ende April 2007 vor. Er beruht auf einer umfassenden Analyse der gegenwärtigen Situation der Lehramtsausbildung an den elf Lehrer bildenden Universitäten in NRW, der einschlägigen rechtlichen, strukturellen und organisatorischen Grundlagen sowie des aktuellen Standes der Lehrerbildungsforschung. Unterlagen aus den Hochschulen und den beiden Ministerien wurden ausgewertet und auf dieser Grundlage Vorgespräche mit Vertretern der elf Hochschulen, mit Studienseminarleitern, Referendarinnen und Referendaren sowie mit Sachverständigen der im Landtag vertretenen politischen Parteien geführt.

Die **bildungspolitischen Vorgaben** für die Kommissionsarbeit eröffneten einen breiten Spielraum, der allerdings durch teilweise konfligierende und in sich problematische Zielperspektiven eingeschränkt war. In erster Linie sollten die zu entwickelnden Reformvorschläge mit dem Bolognaprozess ebenso wie mit den Entscheidungen der KMK, insbesondere den sog. Quedlinburger Beschlüssen zur gestuften Lehrerausbildung, kompatibel sein. Sie sollten weiterhin an den Prinzipien der Zweiphasigkeit und der Lehramtsbindung der Ausbildungsgänge festhalten. Und schließlich sollten sie die unterschiedliche Ausbildungsdauer für die verschiedenen Lehrämter unangetastet lassen, das Zweifächerprinzip im Grundsatz durchhalten und das begründete Interesse des Landes an einer ausreichenden Lehrerversorgung und einer verbesserten Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung ebenso berücksichtigen wie die Erfahrungen der Hochschulen mit den aktuellen Reformbemühungen. Im Blick auf die Schnittstelle Hochschule – Studienseminar waren auch Hinweise zur Verbesserung der curricularen und konzeptionellen Abstimmung sowie zur Optimierung der institutionellen Kooperation erwünscht.

Erhebliche Spannungen ergeben sich aus der Forderung nach einer breiten arbeitsmarktbezogenen Polyvalenz von Bachelor-Abschlüssen, wie sie unter Berufung auf die Bologna-Deklaration gefordert wird, und der mit ihr konfligierenden Vorgabe der KMK, bereits in der Bachelor-Phase der Lehramtsausbildung Elemente einer spezialisierenden Professionalisierung zu etablieren. Als problematisch betrachtet die Kommission auch die Auflage zur Beibehaltung einer unterschiedlichen Studiendauer für verschiedene Lehrämter (vier Jahre für ein Lehramt an Grund-, Haupt- oder Realschulen, fünf Jahre für ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen oder Berufskollegs und für Sonderpädagogik), weil sich keine substanziellen Gründe erkennen lassen, die eine solche Abstufung rechtfertigen könnten. Eine nicht unerhebliche Schwierigkeit liegt im weiteren darin, dass die gegenwärtige Lehrerausbildungslandschaft in NRW durch die bolognagetriebene Umbruchsituation und infolge der Einrichtung mehrerer Modellversuche durch beachtliche Divergenzen gekennzeichnet ist, und dass angestrebte Erfahrungen aus den bereits in Umsetzung befindlichen Reformansätzen noch nicht in wünschbarem Umfang vorliegen.

Die Kommission betont, dass sie trotz ihrer fortbestehenden Vorbehalte die politischen Vorgaben unter einer pragmatischen Arbeitsperspektive akzeptiert und dort, wo Zielinkompatibilitäten vorliegen, einen vernünftigen Ausgleich zu finden versucht hat. Sie unterstreicht zugleich, dass die Befundlage zur empirischen Lehrerbildungsforschung nach wie vor außerordentlich dürftig ist und daher alle – auch ihre eigenen – Reformvorschläge weniger auf forschungsgesättigtes Wissen als auf argumentative Stringenz und erfahrungsbasierte Plausibilität bauen müssen. Unter diesen Voraussetzungen versteht die Kommission ihren **Auftrag** in der Weise, dass es darum geht, für die Lehramtsausbildung in NRW unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen eine **konzeptionelle Grundlage** zu entwickeln, die einerseits die bewahrenswerten und generalisierbaren Elemente der bereits initiierten Reformbemühungen aufgreift und den beteiligten Hochschulen für Schwerpunkt- und Profilbildungen Gestaltungsspielräume lässt, andererseits im Hinblick auf das Mobilitäts- und das Polyvalenzziel vergleichbare Strukturen vorzugeben erlaubt, die entwicklungsfähig und damit zugleich zukunftsfähig sind.

Die Vorschläge der Kommission bewegen sich auf einer **mittleren strukturellen Gestaltungsebene** und versuchen so, die Balance zwischen allgemeinen Prinzipien der Lehrerbildung und speziellen Einzelregelungen, die letztlich innerhalb der beteiligten Hochschulen gefunden und elaboriert werden müssen, zu halten. Der vorgelegte Bericht versucht, die Konturen einer zeitgemäßen universitären Lehrerbildung **argumentativ** zu entwickeln, Alternativen abzuwägen und Optionen vor dem Hintergrund einer umfassenden, den Vorbereitungsdienst, die Berufseinmündung und den Berufsverlauf mit bedenkenden Sicht zu erörtern. Er soll den zuständigen politischen Instanzen, die alle Reformvorgaben letztlich zu bestimmen und zu verantworten haben, das Konzept einer in vielen Hinsichten gestaltungs-offenen, aber in ihren Grundstrukturen kohärenten Programmatik an die Hand geben, die – erneut unter dem einschränkenden Vorbehalt der bereits benannten Konflikt- und Problemlagen – informierte und zugleich möglichst tragfähige Entscheidungen ermöglichen soll.

Im Anschluss an die Lehrerbildungskommission der KMK liegt dem Folgenden ein Verständnis der Lehrerbildung als eines berufsbiografischen Prozesses zugrunde. Handlungskompetenz von Lehrkräften wird als spezifische Expertise aufgefasst, die in einem langjährigen, erfahrungsbasierten, übungs-intensiven und zugleich reflexiven und diskursiven Prozess erworben wird. Ein besonderes Kennzeichen dieses Prozesses ist die kommunikative Verarbeitung von Berufserfahrung, die in einem begrifflichen Rahmen interpretiert wird, der an Wissenschaft und Forschung anschließt.

Die Kommission hat sich auf der Grundlage dieses **Leitbildes** für die Lehrerbildung mit den folgenden Fragekomplexen befasst und zu ihnen die hier zusammenfassend skizzierten Überlegungen und Lösungsvorschläge entwickelt.

2 Allgemeine (alte und neue) Probleme der Lehramtsausbildung

Die neuere Diskussion um die Lehramtsausbildung in Deutschland hat zu einem weitreichenden gemeinsamen Verständnis der gegenwärtigen Problemlage geführt. Die inhaltliche und zeitliche Anbindung an den Bolognaprozess schafft zwar einen länderübergreifenden, relativ einheitlichen Rahmen, aber es sind mit ihr auch neue Probleme entstanden, die der Klärung bedürfen. Zu den letzteren zählt die Spannung zwischen dem Polyvalenz- und dem Spezialisierungsziel für den Bachelor-Abschluss. Hinzu kommt der Regelungsbedarf für einen mehr oder weniger restriktiven Übergang in Masterprogramme, der auch unter dem Gesichtspunkt der Lehrerversorgung des Landes zu erörtern ist. Ferner ist im Blick auf die vierjährigen Lehramtsstudiengänge zu entscheiden, ob sie konsekutiv (dreijähriger Bachelor plus einjähriger Master) oder als „reine“ Bachelor-Studiengänge konzipiert werden sollen – beides Modelle mit gewichtigen Vor- und Nachteilen.

Von den weiteren Problemen, mit denen sich die universitäre Lehramtsausbildung schon bislang auseinander zu setzen hatte und die im Rahmen der anstehenden Reform der Bearbeitung bedürfen, seien hier die folgenden hervorgehoben:

- Das Studium ist bislang weder in den Fachwissenschaften noch in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften curricular konsequent an den für das Berufsfeld Schule erforderlichen Kompetenzen ausgerichtet. Systematik und Kumulativität der Ausbildung sind häufig nicht sichergestellt.
- Die Fachdidaktiken sind an vielen Standorten unzureichend ausgebaut, ohne dass es dazu Entwicklungsplanungen gäbe.
- Für die Integration von Praktika in den Studienverlauf gibt es nur selten programmatisch profilierte und zugleich verbindliche inhaltliche und organisatorische Konzepte was zur Folge hat, dass ihre Funktion letztlich ungeklärt und ihre Qualität ungesichert bleibt.
- Eine spezifische Beratung und Betreuung der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen ist oftmals gar nicht oder nur unzureichend gewährleistet. Es fehlt für sie der „Ort“, an dem sie mit ihrem Studium verankert sind und von dem sie Impulse für die Entwicklung einer lehramtsbezogenen akademischen Identität beziehen. In der Regel nehmen die Zentren für Lehrerbildung bislang nur koordinierende Funktionen wahr.

- Die Verteilung der Lehramtsausbildung auf viele Disziplinen erschwert eine hochschulinterne kapazitative Steuerung mit der Folge, dass einzelne Fächer, insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Pädagogische Psychologie dauerhaft überbelastet sind.

3 Situation der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen

Besondere Aufmerksamkeit hat die Kommission der Situation der Lehramtsausbildung in NRW gewidmet. Im Fokus ihrer Arbeit standen neben den quantitativen und den qualitativ-strukturellen Aspekten der Lage insbesondere die von den lehrerbildenden Hochschulen berichteten Erfahrungen, Einschätzungen und Perspektiven.

Die zusammengefassten Daten zur Nachfrage, zur Verteilung der Studierenden auf Hochschulen und Fächer und zu den Absolventenzahlen machen die große Bedeutung der Lehramtsausbildung für die Universitäten sichtbar:

- Insgesamt waren im Jahr 2005 an den lehrerausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen rund 65.700 Studierende in Lehramtsstudiengängen und lehramtsrelevanten Bachelorstudiengängen eingeschrieben. Damit machen Lehramtsinteressenten im Landesdurchschnitt 23,6 % der Studierenden an den lehrerausbildenden Universitäten aus.
- Im Jahr 2005 haben ca. 5.600 Studierende ihr Studium mit der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt abgeschlossen.
- Von den Lehramtsabsolventen des Prüfungsjahres 2005 qualifizierten sich die meisten (ca. 39%) für ein Lehramt an Gymnasien / Gesamtschulen, gefolgt vom Grundschullehramt (ca. 29%) und dem Lehramt für Haupt- und Realschulen (ca. 15%). Einen Abschluss im Lehramt Sonderpädagogik erlangten 13% der Studierenden und im Lehramt am Berufskolleg ca. 4% der Studierenden.
- Eine Studie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, NRW, prognostiziert für die nächsten Jahre fallenden, danach wieder ansteigenden Lehrerbedarf.²

Das Land Nordrhein-Westfalen hat bereits im WS 02/03 damit begonnen, neben den herkömmlichen grundständigen Lehramtsstudiengängen, die ihrerseits durch das novellierte Lehrerbildungsgesetz von 2002 und die Lehramtsprüfungsordnung von 2003 auf eine reformierte Grundlage gestellt worden waren, auch gestufte Strukturen gemäß der „Bologna-Philosophie“ in **Modellversuchen** zu erproben. Das hat zur Folge, dass die derzeitige Situation der ersten Phase der Lehrerbildung durch das parallele Angebot mehrerer Studiengangvarianten gekennzeichnet ist, die wegen ihrer erheblichen Verschiedenheit einen Studienortwechsel praktisch allenfalls zwischen den grundständig ausbildenden Hochschulen erlauben. Die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Studiengangskonzeptionen, die bislang jedoch noch nicht vollständig vorliegen, sollen in ein künftiges Reformkonzept einfließen.

Die Kommission hat im Rahmen der Anhörungen und Gespräche mit allen elf beteiligten Universitäten eine Fülle von Informationen zu gelösten und ungelösten Problemen erhalten, die sie ihrer Arbeit an einer Reformprogrammatik zugrunde legen konnte. Insbesondere die folgenden Problemkomplexe kristallisierten sich dabei als bearbeitungsbedürftig heraus:

- Bedarf für berufsfeldbezogene Kerncurricula in allen zu studierenden Disziplinen
- (Unter-)Entwicklung der Fachdidaktiken
- zeitliche Aufteilung der Fächeranteile innerhalb und zwischen der Bachelor- und der Masterphase (major-minor- vs. equal-Modelle)
- Integration schulpraktischer Studien in das akademische Ausbildungsprogramm
- Gestaltung des Wissenschaftsbezugs in der Ausbildung von Grundschullehrern

² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Lehrereinstellungsangebot und Lehrereinstellungsbedarf in Nordrhein-Westfalen 2006 bis 2025; Statistische Materialien Nr. 7.

- Curriculare Differenzierung und Lehramtsbindung sowie die Ausbildungsdauer der Lehrämter
- Beratungsbedarf der Studierenden
- Polyvalenz und Spezifität der Bachelor-Abschlüsse
- Regelung des Übergangs von Bachelor- in Masterstudiengänge
- Prüfungsbelastung und Prüfungsorganisation
- Struktur und Funktion der Zentren für die Lehrerbildung
- Standortkonzentration
- Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung

Ihre Überlegungen zu diesen Problempunkten im Rahmen einer Gesamtkonzeption hat die Kommission unter die vier übergreifenden Aspekte: *Strukturfragen* (Kap. 5), *Fragen des curricularen Programms* (Kap. 6), *organisatorische Fragen* (Kap. 7) und *Fragen der Qualitätssicherung* (Kap. 8) gestellt, die jeweils in ihrem inneren Zusammenhang zu sehen waren.

4 Strukturfragen

Das Verhältnis der **ersten zur zweiten Phase** ist durch die Unterschiedlichkeit ihrer Leistungsprofile gekennzeichnet. Ausbildungselemente können ohne Qualitätseinbußen kaum wechselseitig substituiert werden. So gehört die Vermittlung konzeptionell-analytischer Kompetenz zu den Stärken und Funktionen der universitären Ausbildung, die Vermittlung von reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz zu denjenigen der zweiten Phase. Erst in Anerkennung dieser Differenz lässt sich bestimmen, welche Art der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Phasen als einem „geordneten Nacheinander“ Erfolg versprechend ist. Wo dies gelingt, können Doppelungen in der Ausbildung und Reibungsverluste beim Übergang vermieden und damit womöglich auch Spielräume für die Verkürzung der Zweiten Phase eröffnet werden. Die Kommission verkennt keineswegs das Ausmaß der Anstrengungen, die notwendig sein werden, dies zu erreichen. Betroffen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Praxisanteile, denen in den beiden Phasen ganz unterschiedliche Aufgaben zufallen. Sie in der Ersten Phase auszuweiten, sollte nur dann erwogen werden, wenn (a) ein Feldzugang auf andere Weise (Text- und Bilddokumentation) nicht herstellbar oder eine authentische Erfahrung als Grundlage der Analyse notwendig ist und (b) die Durchführungsqualität auf Hochschul- und auf Schulseite tatsächlich gesichert werden kann. Die Kommission ist davon überzeugt, dass in einem neuen „informierten Dialog“ zwischen den beiden Phasen, der freilich einer institutionellen Absicherung (etwa in den Lehrerbildungszentren) bedarf und der von wechselseitigem Vertrauen getragen sein sollte, viele der bislang bestehenden Abstimmungsprobleme zu lösen sind.

Es gehört zum Bereich des grundsätzlichen Konsenses, dass die Lehramtsausbildung in sich differenziert nach **Lehrämtern** erfolgen soll. Dem liegt die begründete Annahme zugrunde, dass die Tätigkeiten von Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schulstufe und Bildungsgang unterschiedliche Kompetenzprofile voraussetzen. Für die Bereiche Sonderpädagogik, Berufskolleg und die gymnasiale Oberstufe ist diese Feststellung weitgehend unumstritten. Dagegen wirkt die Trennung der Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschulen einerseits und Gymnasien/Gesamtschulen andererseits vor diesem Kriterium weniger überzeugend. Allerdings gilt hier, dass die Unterschiede zwischen den Tätigkeitsprofilen an unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe I strukturell geringer sind als die Differenzen zwischen den Kompetenzprofilen von Lehrkräften an Grundschulen von denen an weiterführenden Schulen.

Für **Lehrkräfte an Grundschulen** gilt im Besonderen, dass ihre zentrale Aufgabe darin besteht, mit der Einführung in sprachliche und mathematische Symbolsysteme die Voraussetzung für den Zugang zu Kulturgütern und gesellschaftlicher Teilhabe zu schaffen. Darüber hinaus hat jede Lehrkraft mindestens einen weiteren Anforderungsbereich aus dem curricularen Programm der Grundschule zu bewältigen (Einführung in naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Denken, die Begegnung mit der ersten schulischen Fremdsprache, die ästhetisch-expressiven Bereiche Kunst, Musik und Sport sowie die Einführung in religiöses Denken). Als wissenschaftliche Referenz für das universitäre Studium angehender Grundschullehrer mit dem skizzierten Aufgabenspektrum können nicht einzelne akademische Disziplinen

fungieren, sondern interdisziplinär arbeitende Forschungsfelder. Dieser Besonderheit muss in einem eigens konzipierten Ausbildungsgang Rechnung getragen werden.

Nach gründlicher Analyse schlägt die Kommission vor, neben den Ausbildungsgängen für **Sonderpädagogik** und zum **Lehramt am Berufskolleg** für das allgemeine Schulwesen **drei Ausbildungsgänge** anzubieten, nämlich zum **Lehramt an Grundschulen**, zum **Lehramt an Haupt- und Realschulen** und zum **Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen**. In diesem Vorschlag verbinden sich der Gesichtspunkt der Differenzierung nach Schulstufen mit dem Gesichtspunkt der Differenzierung nach Schulformen. Eine Ausnahme bildet die Schulstufen übergreifende Gesamtschule, für die eine Lehrbefähigung sowohl für die gymnasiale Oberstufe als auch für die Sekundarstufe I erforderlich ist. Diese Ausnahme fällt allerdings weniger ins Gewicht, wenn der Empfehlung der Kommission gefolgt wird, die Fachanteile des Haupt- und Realschulstudiums in ihren Niveaus deutlich anzuheben und – jedenfalls in den ersten beiden Studienjahren – dem Fachstudium der Gymnasiallehrausbildung anzugleichen.

Eine zentrale sich daraus ergebende Frage ist, ob die **vierjährigen Lehramtstudiengänge** (Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen) zu einem Bachelor of Education führen oder ob diese Studiengänge in konsekutiver Form organisiert werden sollen (dreijährige Bachelorphase plus einjähriges Masterstudium). Die Kommission ist sich bewusst, dass beide Lösungen suboptimal und möglicherweise gleichermaßen mit ungünstigen Folgen belastet sein können. Es fehlt aber an hinreichend zuverlässigen Informationen, um die Frage jenseits von Plausibilitätsargumenten zu beantworten. Deshalb ist die Kommission der Ansicht, dass diese Frage politisch, nach Prüfung der von ihr vorgetragenen Argumente, entschieden werden muss. In der Bewertung der Argumente ist sich die Kommission nicht einig. Die Idee, mit der Vorverlagerung von Teilen des Vorbereitungsdienstes in die universitäre Erstausbildung einen „integrierten Masterstudiengang“ einrichten zu können, der die kritische Grenze von 300 „credit points“ erreicht, wäre jedoch nach einhelliger Ansicht der Kommission keine tragfähige Kompromisslösung. Von ihr wäre keine Qualitätsverbesserung der universitären Ausbildung, wohl aber eine Vergrößerung der Abstimmungsprobleme zwischen erster und zweiter Phase zu erwarten.

Im Zusammenhang der Einrichtung konsekutiver Studiengänge wird von der KMK die Forderung nach Polyvalenz der Bachelorabschlüsse erhoben. Diese Forderung wirft im Bereich der Lehramtsausbildung besondere Probleme auf, weil sie mit der ebenfalls von der KMK verlangten frühen Spezialisierung durch die obligatorische Aufnahme von schulpraktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen in den Bachelorstudiengang kollidiert. Hier geht es darum, eine angemessene Balance zwischen **Polyvalenz und Professionsorientierung** zu finden. Die beruflichen und universitären Anschlussmöglichkeiten an den Bachelor unterscheiden sich von Lehramts- zu Lehramtsstudium systematisch (für die BK-Lehramtsstudiengänge und auch für den Studiengang Sonderpädagogik etwa sind sie ausgesprochen günstig, für den Studiengang zum Lehramt an Grundschulen dagegen eher begrenzt) und sie hängen davon ab, in welchem Maße durch das Offenhalten von Optionsmöglichkeiten im Bachelorstudiengang individuelle Profilbildungen möglich bleiben. So kann die Option, von einem Zwei-Fächer-Lehramtsstudiengang ohne Zeitverlust in ein Fachmasterprogramm zu wechseln, nur für eine begrenzte Zeit – in Abhängigkeit von den studierten Fächern längstens bis zum Ende des zweiten Studienjahres – aufrechterhalten werden. Umgekehrt ist auch ein verzögerungsfreier Wechsel von einem Ein-Fach-Bachelorstudium in einen Lehramtsstudiengang auf ähnliche Weise zeitlich limitiert.

In der auf zwei Unterrichtsfächer fokussierten Lehrerbildung wird üblicherweise das Studium am sog. **equal-Modell** ausgerichtet, innerhalb dessen neben den anderen Studienanteilen die beiden Disziplinen im gleichen Umfang belegt werden. Unter dem Ziel der Steigerung der arbeitsmarktbezogenen Polyvalenz des Bachelor-Abschlusses wäre dagegen, wie es in der Ausbildung für das BK-Lehramt üblich ist, das sog. **major-minor-Modell** zu erwägen, das auch den Übergang in einen Ein-Fach-Master erleichtert. Die Kommission ist der Ansicht, dass major-minor-Modelle eine durchaus vertretbare Interpretation der Quedlinburger Beschlüsse der KMK darstellen, sofern sich diese Regelung auf die tatsächlichen Unterrichtsfächer und nicht die Bildungswissenschaften bezieht. Im Prinzip könnte es den Hochschulen überlassen werden, über eine derartige Strukturierung der Lehramtsstudiengänge zu entscheiden. Die Kommission gibt jedoch zu bedenken, dass unterschiedliche Verfahrensweisen innerhalb Nordrhein-Westfalens und im Vergleich zu anderen Ländern zu einer Beeinträchtigung der Mobilität der Lehramtsstudierenden beim Übergang in einen Masterstudiengang führen können. Sofern jedoch

grundsätzlich der Zugang aus einem *major-minor*-Lehramtsstudiengang in den Master mit entsprechenden Auflagen sichergestellt ist, hält es die Kommission für sinnvoll, dass den Hochschulen die Freiheit der Entscheidung eingeräumt wird.

5 Fragen des curricularen Programms:

Kompetenzen, Standards, Kerncurricula und Module

Es besteht generelle Übereinstimmung, dass die thematische Binnenstruktur eines Lehramtsstudiums durch die Verbindung von **fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungskomponenten** bestimmt sein muss. Jede dieser Komponenten hat sich sowohl an den Erfordernissen der unmittelbaren Berufstätigkeit zu orientieren als auch die Kompetenzen zu beachten, die für eine kontinuierliche Weiterbildung während des Berufslebens und für die Aufrechterhaltung eines "informierten Dialogs" zwischen Wissenschaft und Praxis notwendig sind. Eine entscheidende Voraussetzung für den "informierten Dialog" ist ein Wissen über die begrifflich-theoretische Organisation von Wissensbeständen und die Kenntnis der typischen Argumentationsformen und Geltungsbegründungen der jeweiligen **Referenzdisziplin** oder des entsprechenden **Forschungsfeldes**. Die Definition eines gemeinsamen obligatorischen curricularen Kerns erlaubt es, fachwissenschaftliche Module am Anfang der Bachelor-Phase für Lehramts- und Fachstudiengänge identisch zu halten. Über ihn hinaus müssen jedoch für Lehramtsstudierende auch Angebote vorgehalten werden, die es ihnen erlauben, ein profundes fachliches Verständnis der jeweiligen Unterrichtsstoffe zu erreichen.

Als bereichsspezifische Vermittlungswissenschaft spielt in einer modernen Lehramtsausbildung die **Fachdidaktik** eine systematische Rolle. Dennoch ist die Position der Fachdidaktiken keineswegs durchgehend konsolidiert. Dies ist teilweise Ergebnis eines unzureichenden Ausbaustandes, teilweise aber auch Ausdruck des internen Entwicklungsstandes der Fachdidaktiken. In Nordrhein-Westfalen sind die Fachdidaktiken, mit Ausnahmen im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, organisatorisch den Fachwissenschaften zugeordnet. Eine solche Zuordnung kann die Koordination fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studieninhalte erleichtern. Angesichts der personellen Unterbesetzung der Fachdidaktiken wird diese Kooperation über längere Zeit eine wichtige Ressource für die Sicherung der fachdidaktischen Ausbildung sein. In ähnlicher Weise werden auch die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften in institutionalisierter Form zusammenarbeiten müssen. An einigen Standorten und Fächern wird man auch über längere Zeit Lehraufträge vergeben müssen. Die Kommission sieht darin eine notwendige Überbrückungsmaßnahme, aber keinesfalls eine Dauerlösung. Denn das eigentliche Struktur- und Qualitätsproblem wird dadurch nicht beseitigt. Eine Besserung der Situation ist langfristig nur durch den Strukturwandel der Fachdidaktiken zu forschenden und Nachwuchs ausbildenden Disziplinen zu erreichen. In der gegenwärtigen Lage empfiehlt die Kommission dem Lande zu prüfen, ob die Nachwuchssituation in den Fachdidaktiken durch eine umfangreichere Abordnung von Lehrkräften für eine wissenschaftliche Qualifikation auf Promotions- und Habilitationsniveau mittelfristig verbessert werden kann. Solche Abordnungen setzen allerdings strukturelle Vorleistungen der Hochschulen voraus, die effiziente Ausbildungsstrukturen und die direkte Einbindung der abgeordneten Lehrkräfte in kooperative Forschungsprojekte gewährleisten müssen. Darüber hinaus regt sie an, die Entwicklung und Konsolidierung der Fachdidaktiken durch eine Reihe von Anreizen zu stimulieren.

Die **bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile** in der Lehrerbildung haben neben den schulpraktischen Studien die stärkste Kritik auf sich gezogen. Sie bezieht sich auf die Beliebigkeit der Themen, das Anspruchsniveau der Angebote und die mangelnde Kumulativität der Ausbildung insgesamt. Mit dem Begriff „Bildungswissenschaften“ wird allerdings nicht ein integrierendes Konzept mehr oder weniger austauschbarer Disziplinen beschrieben. Vielmehr handelt es sich um einen Sammelbegriff für verschiedene (Teil-) Disziplinen mit demselben Berufsfeldbezug. An einer Reihe von Standorten bildet neben der Pädagogischen Psychologie die Erziehungswissenschaft den eigentlichen Kapazitätsengpass innerhalb der Lehramtsausbildung. Die Kommission legt Wert darauf klarzustellen, dass auch dort Spezialisierung in der Forschung für Hochschullehrer kein Argument sein kann, sich an der Lehrerbildung, soweit Basisveranstaltungen betroffen sind, nicht zu beteiligen. Dennoch sind

dauerhafte Überlastquoten mit erfolgreicher Forschung unverträglich. Deshalb werden in diesem Bereich auch Kapazitätsbegrenzungen notwendig sein. Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im erziehungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung hängt nicht zuletzt von der Fundierung durch einschlägige Forschung und von der Stärkung der Erziehungswissenschaft als forschender Disziplin ab. Die Kommission schlägt vor, die in diesem Zusammenhang zu erwartenden Qualitätsgewinne durch eine **externe standortübergreifende Evaluation** dokumentieren zu lassen.

Praxisphasen in der universitären Ausbildung haben das Ziel, theoretische und schulpraktische Erfahrungen in verschiedenen Schulformen systematisch miteinander zu verknüpfen. Ihre Aufgabe der universitären Ausbildung ist konzeptuell-analytischer Natur. Praxisbezug heißt hier theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis. Die Aufgabe des Orientierungspraktikums besteht darin, den Studierenden einen ersten Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle anzubieten, ihnen eine Vorstellung vom angestrebten Berufsfeld zu vermitteln und durch erste Erfahrungen im Berufsfeld eine Berufsorientierung zu ermöglichen. Ob das Orientierungspraktikum einen Prozess der realistischen Selbstprüfung im Hinblick auf den angestrebten Beruf ermöglicht, ist offen. Die weiteren Praktika werden in der Regel einen starken Bezug zum Fachunterricht haben. Insofern stehen hier auch die Fachdidaktiken in besonderer Verantwortung, Ihre standortspezifische Ausgestaltung kann auch ein Element der Profilierung von Ausbildungsstätten sein.

Generell gilt für alle Praktika, dass ihre qualitätvolle Durchführung an curriculare und organisatorische Voraussetzungen gebunden ist, die *insgesamt* an praktisch keinem Standort in Nordrhein-Westfalen erfüllt sind:

- systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung,
- eine ausreichende, i.d.R. über den gegenwärtigen Stand deutlich hinausgehende personale und organisatorische Infrastruktur auf Hochschuleseite, die es erlaubt, die Praktika in enger Kooperation mit den Praktikumsschulen zu planen und durchzuführen,
- Personalkapazitäten in den Praktikumsschulen, die ausreichen, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums zu gewährleisten.

Die Kommission hält es für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle Maßnahmen zu optimieren.

Aus den Überlegungen der Kommission ergeben sich für die universitäre Ausbildung zu den unterschiedlichen Lehrämtern – jenseits der für alle geltenden Anforderungen – eine Reihe spezifischer **Folgerungen und Anforderungen**:

Grundschullehramt

- Das Studium in den oben skizzierten Forschungsfeldern „sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Deutsch)“ und „mathematische Grundbildung (Mathematik)“ ist für alle Studierenden im Grundschulstudiengang verbindlich.
- Darüber hinaus wird ein Wahlpflichtbereich studiert, für das eines der Gebiete: erste Fremdsprache, Sachkunde, Kunst, Musik, Sport oder Ethik/Religion gewählt werden kann.
- Alle drei Bereiche werden gleichgewichtig studiert.
- Das bisherige didaktische Grundlagenstudium entfällt.
- Obligatorisch für alle Studierenden sind die Gebiete „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache“ und „Sonderpädagogisches Grundwissen im Bereich Lern- und Verhaltensstörungen einschließlich Diagnostik, Prävention und Förderunterricht“.
- Die Entwicklung der Kerncurricula und ihre Umsetzung in Module erfolgt in der fachlichen Verantwortung der jeweiligen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, der Grundschulpädagogik, Psychologie und Sonderpädagogik.

- Neben den drei Fachgebieten ist das allgemeine bildungswissenschaftliche Studium zu absolvieren, zu dem insbesondere Gebiete der Entwicklungspsychologie und pädagogischen Psychologie, Didaktik, Leistungsdiagnostik und Leistungsbewertung sowie Beratung gehören.

Lehrämter an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien/Gesamtschulen

- Beide Studiengänge unterscheiden sich aufgrund politischer Vorgaben in ihrer Länge. Inhaltlich, also im Fachprofil, unterscheiden sie sich nur im Hinblick auf den Unterricht in der Oberstufe.
- Die fachliche und fachdidaktische Ausbildung von Haupt- und Realschullehrern sowie Gymnasiallehrern/Gesamtschullehrern sollen, soweit die Unterrichtsstoffe der Sekundarstufe I und das entsprechende fachdidaktische Handlungsrepertoire betroffen ist, auf einem vergleichbar hohen Niveau justiert werden.
- Studierende beider Lehrämter teilen in der Bachelorphase ihre fachwissenschaftliche Einführung mit den Studierenden im neu gestalteten Fachbachelor, so dass Durchlässigkeit zwischen den beiden Lehramtsstudiengängen einerseits und dem Ein-Fach-Bachelorstudiengang andererseits zumindest im ersten Studienjahr, möglicherweise aber auch noch im zweiten Studienjahr gegeben ist.

Lehramt Sonderpädagogik

- Das Studium umfasst einen eigenständigen sechssemestrigen Bachelor- und einen viersemestrigen Masterstudiengang. Es beinhaltet die Ausbildung in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen, in Allgemeiner Sonderpädagogik, sonderpädagogischer Psychologie/Diagnostik, Bildungswissenschaften, einem fachdidaktischen Grundlagenstudium (gemeinsam mit Grundschullehramt) oder einem Unterrichtsfach für den Bereich der Sekundarstufe I gemeinsam mit Haupt- und Realschullehramt oder einer beruflichen Fachrichtung bzw. einem Unterrichtsfach für den BK-Bereich.
- Es ist zu prüfen, inwieweit das Bachelorstudium Sonderpädagogik non-kategorial ausgerichtet werden kann.
- Im ersten Studienjahr sollte ein integratives Studienprofil für die Lehrämter für Grundschule und Sonderpädagogik bzw. für Haupt- und Realschule und Sonderpädagogik entwickelt werden. Im zweiten Studienjahr erfolgt eine Festlegung auf das jeweilige Lehramt. Für den Bachelor Sonderpädagogik ist eine polyvalente Ausrichtung mit schulischen und außerschulischen Kompetenzprofilen sinnvoll.
- Das Masterstudium wird als eigenständiger Studiengang umgesetzt, um eine hinreichende Qualifizierung in den Förderschwerpunkten zu ermöglichen. Es wird kategorial ausgerichtet und beinhaltet das vertiefte Studium zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen.

Lehramt am Berufskolleg

- Das Studium wird unter einem durchgehenden, die Bachelor- und Masterphase umgreifenden „major-minor“-Modell organisiert (mit einer beruflichen Fachrichtung als major-Teil und i.d.R. mit einem allgemeinen Fach als minor-Teil).
- Die bildungswissenschaftlichen Studienanteile und die Fachdidaktik sind berufsfeldspezifisch ausgerichtet und werden von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Orientierung am Basiscurriculum getragen.
- Um die außerschulische Polyvalenz zu sichern, schließen die Lehramtsstudiengänge für Berufskollegs, die auf ein Lehramt im kaufmännischen, gewerblichen oder Gesundheits-/Pflegebereich vorbereiten, mit einem „Bachelor/Master of Science“ ab.

- Zur Sicherstellung ausreichender Ausbildungskapazitäten sowie schulartspezifischer berufsbildungswissenschaftlicher Lehrangebote und forschungsfähiger Lehreinheiten soll eine Konzentration der Lehramtsausbildung im gewerblich-technischen Bereich auf zwei bis drei Standorte pro Fachrichtung, im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich auf vier bis fünf Standorte herbeigeführt werden.
- Professuren für die Fachdidaktiken der großen beruflichen Fachrichtungen sollen an Standorten mit der entsprechenden BK-Lehramtsausbildung eingerichtet bzw. gesichert werden.
- Zur Bereitstellung eines schulartspezifischen berufsbildungswissenschaftlichen Lehrangebots sollen an allen Standorten mit BK-Lehramtsausbildung berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Professuren bereit gestellt bzw. gesichert werden.

6 Organisatorische Fragen

Die neu entstandene Dynamik im Wettbewerb der Hochschulen kann dazu führen, dass im Interesse einer Profilschärfung an einzelnen Standorten lehrerbildungsrelevante Strukturen abgebaut oder Fächerkombinationen, für die ein schulischer Bedarf besteht, nicht länger zugelassen werden. Hier kann das Gesamtinteresse des Landes an einer ausreichenden **Lehrerversorgung** mit den Einzelinteressen von Hochschulstandorten in Konflikt geraten. Daraus ergibt sich ein zentraler Abstimmungsbedarf zwischen der staatlichen Abnehmerseite und den Hochschulen des Landes insgesamt, der im Weg von Zielvereinbarungen zwischen dem Land und den Hochschulen bearbeitet werden kann, um verlässliche Rahmenbedingungen für die Lehrerversorgung festzulegen. Gerechtfertigte Argumente für eine lokale Einengung der freien Fächerwahl sind nach Ansicht der Kommission nur die Kriterien Studierbarkeit und Qualitätssicherung. Ihre Einhaltung und Beachtung wäre von den neu eingerichteten Zentren für Lehrerbildung zu besorgen. Die von ihnen ins Auge gefassten Einschränkungen dürften allerdings nicht den in den landesweiten Zielvereinbarungen abgestimmten Grundsätzen zur Lehrerversorgung widersprechen.

Mit der Einführung der konsekutiven Studienstruktur werden zugleich Regelungen für die **Übergänge vom Bachelor- in Masterprogramme** erforderlich. Diese Übergänge können an spezifische Zugangsvoraussetzungen gebunden werden, die über den erfolgreichen Abschluss eines dreijährigen Bachelorstudiums hinausgehen. Dadurch ergeben sich für die Studierenden der künftigen konsekutiven Lehramtsstudiengänge besondere Probleme. Sie haben nicht die Gewähr, nach einem erfolgreichen Bachelor-Examen ein Master-Studium aufnehmen zu können. Den Hochschulen andererseits zuzumuten, die jeweiligen Lehramtsmaster für Bachelor-Absolventen unbeschränkt zu öffnen, hieße, bei begrenzten Kapazitäten die Zugangsmöglichkeiten für andere Master-Studiengänge über Gebühr zu verengen. Angesichts dieser Situation ist für die Regelung der Übergänge vom Bachelor in den Master auf einen fairen Interessenausgleich zu achten. Die Kommission empfiehlt, Zugangsvoraussetzungen für den Übergang vom Bachelor in den Master zu schaffen, die in zusätzlichen Nachweisen der Professionstauglichkeit liegen können.

Die Situation der Lehramtsausbildung war lange dadurch gekennzeichnet, dass die Verantwortungsebenen nicht klar definiert waren. Die Hochschulen in NRW haben mit sehr unterschiedlichen Konzepten auf diese Probleme reagiert. Alle Universitäten haben **Zentren für Lehrerbildung** oder vergleichbare Einrichtungen geschaffen, die jedoch überwiegend Koordinations- und Organisationsaufgaben wahrnehmen. Selten sind die vorhandenen Zentren systematisch so in die universitären Entscheidungsstrukturen und -prozesse eingegliedert, wie dies den gegenwärtigen Herausforderungen des Reformprozesses entspräche. Die universitäre Lehrerbildung benötigt angesichts der Zersplitterung in Fächer einen institutionellen Ort, der mit klar umrissenen Aufgabenstellungen, Beschlusskompetenzen, Infrastruktur und eigenen Ressourcen die forschungsbasierte und gleichzeitig berufsfeldbezogene Ausbildung zentral sichert.

Die Kommission schlägt die Einrichtung einer zentralen Einrichtung im Range einer Quasi-Fakultät vor. Sie sollte mindestens die folgenden Aufgaben verantwortlich übernehmen:

1. koordinierende Unterstützung beim Aufbau, der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung konsekutiver Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung,
2. Verfügung über Ressourcen und deren Steuerung im Rahmen der universitätsweiten Kosten- und Leistungsrechnung zur fachbereichsübergreifenden Vermittlung und ggf. externem Einkauf von qualifizierten Lehrangeboten, wenn die Fachbereiche diese nicht vorhalten können oder wollen,
3. Mitsprache bei Berufungsverfahren für Professuren im Bereich der Lehrerbildung,
4. Ausgestaltung der berufsfeldbezogenen Curricula, die in einem universitären Lehrerbildungsstudiengang erreicht werden sollen; Organisation und Steuerung der Praktika,
5. Entwicklung und Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen mit der Zweiten Ausbildungsphase,
6. Entwicklung von Strukturen und Angeboten zur Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und des Lehrpersonals der Zweiten Phase,
7. Beratung der Studierenden und der Lehrenden in Angelegenheiten der Lehrerbildung.

Die Universitäten sollten diese Zentren auch mit forschungsbezogenen Aufgaben betrauen und entsprechend ausstatten können. Zu diesen Aufgaben gehören:

8. Die Initiierung, Koordination und Förderung von interdisziplinärer schul- und unterrichtsbezogener Forschung, insbesondere in den für das Grundschullehramt relevanten Domänen sowie
9. die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den lehrerbildungsrelevanten Disziplinen und Forschungsfeldern, insbesondere in den Bildungswissenschaften, einschließlich der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktiken.

Für die Umsetzung dieser Empfehlung hat die Kommission eine differenzierte organisatorische Rahmenstruktur entwickelt.

7 Fragen der Qualitätssicherung

Das Lehrerausbildungsgesetz von 2002 und die Lehrerprüfungsordnung von 2003 haben mit der Einführung von Modularisierung (samt Modulhandbüchern, modulbezogenen Prüfungen und Evaluationsprozeduren), von Standard- und Kompetenzorientierung der Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung eine neue Orientierung gegeben. Darüber hinaus gewinnen mit der Einführung gestufter Studiengänge und der damit einhergehenden Verpflichtung zur **Akkreditierung** Fragen der Qualität der Ausbildung jetzt eine weit höhere Bedeutung. Um dem Interesse des Staates und der Schulen als Hauptabnehmer zu genügen, wird es zu den allgemeinen Akkreditierungsvorgaben ländergemeinsame spezifische Anforderungen an die Studiengänge der Lehramtsausbildung geben. Ferner sind an den Akkreditierungsverfahren gemäß den Quedlinburger Beschlüssen der KMK Vertreter, der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde, zu beteiligen. Ob sich die hohen Erwartungen, die mit den neuen Regelungen zur Qualitätssicherung verbunden werden, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht sicher abgeschätzt werden.

Zur Sicherung und Überprüfung der Qualität der Ausbildung der ersten Phase dienten bislang die beiden Instrumente Lehramtsprüfungsordnung und Erstes Staatsexamen. Die Kritik an der universitären Lehramtsausbildung, die ja auch den Ausgangspunkt der Arbeit dieser Kommission bildet, zeigt jedoch, dass beide Instrumente staatlicher Qualitätssicherung nur bedingt wirksam sind. Angesichts der erhöhten Studientransparenz und der prozessnahen Qualitätssicherung in den neu strukturierten Lehramtsstudiengängen, hält die Kommission eine Verdopplung von Prüfungen, um das erste Staatsexamen neben einem Hochschulabschluss zu erhalten, für unvermeidbar. Um dem berechtigten Interesse der Staatsseite an Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung entgegen zu kommen, schlägt die Kommission Maßnahmen der Verfahrensbeteiligung der Staatsseite und der Verfahrenssicherung vor.

Dazu gehören:

- Mitwirkung der staatlichen Schulseite an der Erstellung von Rahmenvorgaben für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen;
- Mitwirkung von staatlichen Vertretern bei der Akkreditierung;
- Einführung modulbezogener Abschlussprüfungen – zumindest für Kernmodule – mit begrenzter Wiederholbarkeit und bei mündlichen Prüfungen die Einhaltung des Vier-Augen-Prinzips.

Um zu überprüfen, ob mit der neuen Studienstruktur tatsächlich auch standortübergreifend gemeinsame Standards eingehalten werden, regt die Kommission darüber hinaus an, zunächst für eine begrenzte Periode eine **standortübergreifende Evaluation des bildungswissenschaftlichen Programms der Hochschulen in Kernbereichen** durchführen zu lassen. Bei der Erstellung der Erhebungsinstrumente sollen die Hochschulen und Vertreter der Zweiten Phase zusammen arbeiten. Diese Evaluation soll Systemfunktionen überprüfen, nicht aber ein Element individueller Zertifizierung sein. Adressaten der Ergebnisse sind die Hochschulen, nicht einzelne Studierende.

Ob der Masterabschluss *uno actu* auch als Erstes Staatsexamen anerkannt werden oder allein zum Vorbereitungsdienst führen soll, muss nach Ansicht der Kommission unter Abwägung der rechtlichen Konsequenzen politisch entschieden werden.

8 Ausblick

Die Kommission möchte die beiden Hauptakteure – die Staatsseite wie auch die Hochschulen – dazu ermutigen, den Entwicklungsprozess, der durch Bologna angestoßen worden ist, als Chance zu begreifen und die jetzige, sehr mühevoll und problembelastete Arbeit, nicht nur auf das kurzfristige formale Ziel der Umstellung auf eine neue Studienstruktur auszurichten. Die gegenwärtigen Maßnahmen werden in ihren Effekten erst im nächsten Jahrzehnt spürbar werden. Alle Anstrengungen sollten sich daher auf die „Schule der Zukunft“ richten.

Der Staatsseite möchte die Kommission empfehlen, den Hochschulen – wie mit dem Hochschulfreiheitsgesetz vorbereitet – auch in der Lehrerbildung einen weiten Entwicklungsspielraum zu geben. Die Hochschulen werden ihrerseits gut daran tun, den Erprobungscharakter ihrer Modelle und Neuentwicklungen noch geraume Zeit systematisch im Blick zu halten, um rechtzeitig nachzujustieren.

Ein Reformprozess wie der jetzige ist nicht kostenneutral durchzuführen. Sicherlich werden die Hochschulen durch internes kostenbewusstes Wirtschaften zum Gelingen der Reform beitragen können. Kluge, politisch gestützte **Anreizsysteme** können in dieser Hinsicht helfen. Die Neustrukturierung der Lehrerbildung wird jedoch nicht ohne Umschichtung von Mitteln möglich sein. Die Kommission hat in ihrem Bericht auf strukturell unterausgestattete Bereiche, die zum Kern der Reform gehören, hingewiesen. Abschließend möchte die Kommission die Anstrengungen würdigen, die Staats- und Hochschulseite unternommen haben, um die Lehramtsausbildung im Rahmen des Bolognaprozesses befördern.

www.innovation.nrw.de - www.bildungsportal.nrw.de



Die Landesregierung
Nordrhein-Westfalen

NRW.