

Stellungnahme des Hochschul-Informations-Systems
(HIS)

Anhörung „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“

des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und
des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und
Technologie

HIS:Stellungnahme

Februar 2009

Rückfragen bitte an

Dr. Susanne In der Smitten
Tel. (0511) 12 20 362
E-Mail: smitten@his.de

Judith Gruetzmacher
Tel.: (05 11) 12 20 297
E-Mail: gruetzmacher@his.de

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de
Februar 2009

Inhaltsverzeichnis

1.	Die bisherige Lehrerbildung: Strukturen und Kritik	1
2.	Beurteilung der vorgesehenen Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes	6
2.1.	Steuerung der Hochschulen	6
2.2.	Abgrenzung der Lehrämter.....	7
2.3.	Gestaltung der 1. Phase.....	8
2.3.1.	Bachelorphase	9
2.3.2.	Masterphase.....	9
2.3.3.	Praxisanteile	10
2.4.	Gestaltung der 2. Phase.....	13
3.	Beurteilung der Reform von § 30 HG-NRW.....	14
4.	Beurteilungen der Rahmenplanungen	16
4.1.	Wissenschaftliche und praktische Fundierung der Weiterentwicklung der Lehrerbildung	16
4.2.	Kostenplan.....	17
4.3.	Zeitplan.....	17
5.	Resümee.....	19

1. Die bisherige Lehrerbildung¹: Strukturen und Kritik

Die Lehrerbildung in Deutschland – und damit auch in Nordrhein-Westfalen – ist durch Strukturen charakterisiert, die sich in vergleichbarer Form in keiner anderen modernen Gesellschaft entwickelt haben. Sie wird auf Länderebene geregelt und durch die Kultusministerkonferenz (KMK) koordiniert. Auch wird nicht für das Lehramt an sich ausgebildet, sondern für einzelne Lehrämter, die – auch in Abhängigkeit von der Schulstruktur des jeweiligen Landes – an Schulstufen und/oder Schulformen orientiert sind. Die Voraussetzung für den Beginn der Lehrerausbildung ist im Regelfall das Abitur. Die eigentliche Ausbildung gliedert sich dann in zwei Phasen, nämlich ein Hochschulstudium, das mit dem ersten Staatsexamen abschließt, und dem Referendariat, an dessen Ende das zweite Staatsexamen steht. Das Studium selbst setzt sich wiederum aus verschiedenen Elementen zusammen, und zwar dem Studium der Fachwissenschaften in der Regel zweier künftiger Unterrichtsfächer (an denen mehr als zwei universitäre Disziplinen beteiligt sein können, beispielsweise beim Fach Sozialwissenschaften oder beim Sachunterricht), den zugehörigen Fachdidaktiken, erziehungswissenschaftlichen Anteilen und Praxisphasen. Auch der Vorbereitungsdienst ist weiter zu untergliedern in Veranstaltungen im Studienseminar, wo die Referendarinnen und Referendare selbst noch Lernende sind, und die Arbeit an der Schule, wo die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auch schon so genannten bedarfsdeckenden Unterricht eigenständig durchführen.² Nach dem zweiten Staatsexamen ist die Lehrerausbildung abgeschlossen; die Fort- und Weiterbildung wird im Wesentlichen in die Eigenverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer gelegt.

Kritik an der Lehrerausbildung ist so alt wie die Lehrerausbildung selbst. In den letzten Jahren betraf sie vorrangig die folgenden Punkte:³

- die fehlende Überprüfung der Eignung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf,

1 Lehrerbildung bzw. Lehrerausbildung meint in dieser Stellungnahme stets auch Lehrerinnenbildung bzw. Lehrerinnenausbildung.

2 Vgl. Wissenschaftsrat 2001: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs. 5065/01. Berlin, 16.11.01: S. 10-14. Künftig zitiert als „Wissenschaftsrat 2001“.

Wissenschaftsrat 2002: Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Drs. 5460/02. Saarbrücken, 15.11.02: S. 35-38.

Terhart, Ewald 2007: Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Óhidy, Andrea / Terhart, Ewald / Zsolnai, József (Hrsg.) 2007: Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 45-65, hier S. 45-57. Künftig zitiert als „Terhart 2007“.

3 Vgl. Wissenschaftsrat 2001: S. 26-34; Terhart 2007: S. 51-57;

Bargel, Tino/ Müßig-Trapp, Peter/ Willige, Janka 2008: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS Forum Hochschule 1/2008.

Bergheim, Andreas 2007: Anmerkungen zu Praxisphasen in der Ersten Phase der Nordrheinwestfälischen Lehrerbildung. In: Óhidy, Andrea / Terhart, Ewald / Zsolnai, József (Hrsg.) 2007: Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 187-201.

Briedis, Kolja 2007: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Hannover: HIS Forum Hochschule 13/2007: S. 21-25

- die schwache Stellung der Lehrerbildung an den Universitäten insgesamt und die fehlende Koordinierung zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen,
- die starke Ausrichtung der Fächer auf ihre akademischen Hauptfachstudiengänge und die damit einhergehende Vernachlässigung lehramtsspezifischer Elemente im Allgemeinen und der Ausdifferenzierung der Angebote für verschiedene Lehramtstypen im Besonderen,
- die personellen, ressourciellen und inhaltlichen Schwächen der Fachdidaktiken und nicht zuletzt damit einhergehend auch den Mangel an angemessen ausgebildetem Personal zur Begleitung von Praxisphasen,
- die starke Zersplitterung der ersten Ausbildungsphase, in der die verschiedenen Elemente meist unverbunden nebeneinander stehen,
- die ebenso fragmentierte Struktur der Prüfungen für das erste Staatsexamen, die oft auf Reproduzieren und Kommentieren erlernter Inhalte hinauslaufen, wobei der prognostische Wert der Noten für den späteren Berufserfolg unklar ist,
- die fehlende Verbindung zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase,
- die zyklischen Schwankungen zwischen einem Mangel an Lehramtsabsolventen und zu vielen Absolventen, die dann nicht in den Dienst übernommen werden können, wobei bei einer Differenzierung nach unterschiedlichen Fächerkombinationen auch Überhang- und Mangelsituationen zugleich auftreten können,
- die stark unterschiedliche Struktur der Lehrerausbildung und des Schulsystems, die sowohl die Mobilität der Studierenden im Studienverlauf als auch den Wechsel des Bundeslandes für fertig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer erschwert,
- der Mangel an Angeboten und Strukturen der Lehrerfortbildung für die Zeit nach dem zweiten Staatsexamen,
- der Mangel an Forschung in quantitativer und qualitativer Hinsicht, insbesondere im Bereich der Lehr-Lern-Forschung, der Schulentwicklungsforschung und auch der Lehrerbildungsforschung, so dass die Wirkungen bestimmter Formen und Elemente der Lehrerbildung mit Blick auf die spätere berufliche Praxis der Lehrkräfte und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bislang unklar sind.

Vor dem Hintergrund der Kritikpunkte einerseits und der Dynamiken der Studienreformprozesse von Bologna andererseits haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Expertengremien zur zukünftigen Ausrichtung der Lehrerbildung im Allgemeinen und auch zur Ausrichtung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen im Besonderen geäußert. Als einschlägig zu nennen sind in diesem Kontext:

- die Stellungnahmen des Wissenschaftsrats
 - Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs. 5065/01. Berlin, 16.11.01
 - Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Drs. 5460/02. Saarbrücken, 15.11.02.
- das Gutachten von Ewald Terhart „Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz“. Münster, 2002 (künftig zitiert als „Terhart 2002“).
- die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz

- Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.3.2002.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.
- Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007.
- Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in seiner jeweils aktuellsten Form, derzeit i.d.F. vom 07.02.2008.
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008.
- der gemeinsame Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz „Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008 und Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 08.07.2008.
- die Stellungnahme der Hochschulrektorenkonferenz „Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung an Hochschulen“. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Bonn, 2006.
- das Gutachten der Kommission unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert „Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase“. Düsseldorf, 2007 (künftig zitiert als „Baumert-Kommission 2007“).

In der Zusammenschau der genannten Dokumente ergibt sich für zukünftige Ausgestaltungswege von Lehrerbildung ein gewisser Konsensbereich, der dadurch charakterisiert ist, dass in den Dokumenten keine einander widersprechenden Empfehlungen formuliert werden. Dies schließt nicht aus, dass sich eine der Stellungnahmen zu bestimmten der nachfolgend genannten Punkte nicht geäußert hat. Der dergestalt definierte Konsensbereich umfasst die folgenden Aspekte:

- Die grundsätzliche Gliederung der Lehrerausbildung in eine erste Phase des Studiums und eine zweite Phase des Vorbereitungsdienstes soll aufrechterhalten werden.
- Die Lehrerausbildung soll wissenschaftlich, praxisbezogen und kompetenzorientiert erfolgen.
- Es soll zwischen verschiedenen Lehramtstypen unterschieden werden.
- Die Studiengänge sollen akkreditiert, und die Lehrerbildung soll evaluiert werden. Die staatliche Seite definiert hierzu Standards, die der Qualitätsbemessung zugrunde gelegt werden.
- Die erste Ausbildungsphase soll eine Dauer von maximal fünf Jahren haben.

- Das Studium soll in einen Bachelorstudiengang und einen Masterstudiengang gegliedert, modularisiert und mit Leistungspunkten versehen werden.
- Es soll fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile enthalten.
- Der Bachelorabschluss soll ein berufsqualifizierender Abschluss sein.
- Der Masterstudiengang soll auf den zukünftigen Lehrerberuf ausgerichtet sein.
- Die Fachdidaktiken und die Forschung mit inhaltlichem Bezug zu Lernen und Lehrertätigkeit sollen gefördert werden.
- Die Lehrerbildung soll an den Hochschulen über Zentren für Lehrerbildung institutionell gestärkt werden.
- Die erste und die zweite Ausbildungsphase sollen besser verzahnt werden.
- Die zweite Ausbildungsphase soll mindestens ein Jahr dauern.
- Die zweite Phase wird mit einem Staatsexamen abgeschlossen.

Offen oder strittig erscheinen in der Synopse der vorgenannten Expertisen, Stellungnahmen und Beschlüssen hingegen

- die Summe der eingesetzten staatlichen Instrumente zur Gestaltung der Lehrerausbildung: Neben der Definition von Standards, die nicht strittig erscheint, ist die Rede von der Entwicklung von Kerncurricula, vom Abschluss von Leistungsverträgen und von einer leistungsorientierten Mittelvergabe. In den Dokumenten wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass die staatliche Seite an der Akkreditierung der Studiengänge mitwirkt. Das Ausmaß ihres Einflusses wird jedoch unterschiedlich definiert: Während die Kultusministerkonferenz die Akkreditierung von der Zustimmung des mitwirkenden Vertreters der für das Schulwesen obersten Landesbehörde abhängig macht und der Wissenschaftsrat eine direkte staatliche Einflussnahme zumindest nicht ausschließt, lehnen die Hochschulrektorenkonferenz und die Baumert-Kommission ein faktisches staatliches Vetorecht innerhalb des Akkreditierungsprozesses ab.
- die Dauer der ersten Phase: Der Wissenschaftsrat differenziert diesbezüglich zwischen verschiedenen Lehramtstypen, und faktisch tut dies auch die Kultusministerkonferenz mit ihrer Forderung, dass sich die bisherigen Studienzeiten (die nach Lehramtstypen differenziert waren) nicht verlängern dürften. Zudem erlaubt die KMK Bachelorstudiengänge von 3-4 Jahren Länge in Kombination mit Masterstudiengängen von 1-2 Jahren Länge, solange bei konsekutiven Studiengängen an einer Hochschule eine Gesamtdauer des Studiums von fünf Jahren nicht überschritten wird. Die HRK und die Baumert-Kommission votieren dafür, die erste Phase für alle Lehramtstypen gleich lang dauern zu lassen.
- das Ausmaß der Ausrichtung des Bachelorstudiengangs auf das Lehramt: Dass der Bachelorabschluss ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll, führt zu der Konsequenz, dass er nicht lehramtsspezifisch sein soll. Gleichwohl gehen die Stellungnahmen davon aus, dass einige typische Elemente des Lehramtsstudiums, beispielsweise schulpraktische Phasen, bereits in der Bachelorphase untergebracht werden müssen. Der Wissenschaftsrat regt an, Anteile von Erziehungswissenschaften und Didaktik in einem „Optionalbereich“ neben die studierten Fächer zu stellen. Offen bleibt bei allen Stellungnahmen, für welche Berufsfelder abseits des Lehramts der Bachelorabschluss quali-

fizieren könnte.

- die Verzahnung der ersten und der zweiten Phase: Die gemeinsame Empfehlung von KMK und HRK legt nahe, Teile des Vorbereitungsdienstes schon in die Masterphase zu integrieren. Dies lehnt die Baumert-Kommission dezidiert ab, da hier keine Qualitätsverbesserung zu erwarten, sondern eine Vergrößerung der Abstimmungsprobleme zwischen Erster und Zweiter Phase zu befürchten sei.
- der Abschluss der ersten Phase: Während die Kultusministerkonferenz den Ländern die Entscheidung zur Beibehaltung des Staatsexamens überlässt, sprechen sich der Wissenschaftsrat, die Hochschulrektorenkonferenz und die Baumert-Kommission dafür aus, die erste Phase stärker in die Verantwortung der Hochschulen zu geben und auf ein erstes Staatsexamen zu verzichten.
- die Art und Weise der Stärkung der Fachdidaktiken, der Forschung und der Zentren für Lehrerbildung: Die Dokumente regen einen unterschiedlichen Zuschnitt der Zentren für Lehrerbildung an, der meist mit der Erwartung verbunden wird, auch die Praxisphasen zu verbessern und die Fachdidaktiken, die Forschung und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu stärken. Wie die Zentren ausgestattet und verankert sein müssten, um diese Ziele erreichen zu können, ist unklar.

Insgesamt gibt es also durch die wissenschaftlichen und politischen Diskussionen der letzten Jahre eine breite Basis sowohl hinsichtlich der Definition von Problempunkten der bisherigen Lehrerausbildung als auch hinsichtlich konstruktiver Vorschläge für Reformen. Den Ergebnissen der Baumert-Kommission ist dabei eine besondere Bedeutung beizumessen, da diese Kommission speziell die Situation in Nordrhein-Westfalen beleuchtete, die Empfehlungen aus dem Jahr 2007 datieren und somit zu den aktuellsten gehören und die Landesregierung in ihrer Begründung zur Reform des Lehrerausbildungsgesetzes für sich in Anspruch nimmt, sich an den Vorschlägen dieses Expertengremiums zu orientieren.

Hinzuweisen ist darauf, dass nicht alle in den verschiedenen Expertenpapieren diskutierten Punkte per Gesetz gelöst werden können, sondern dass es vorrangige gesetzliche Aufgabe sein muss, einen normativen Rahmen zu schaffen, der sich auf die Erreichung definierter Ziele begünstigend und fördernd auswirkt.

Als Ziele der Reform der Lehrerausbildung benennt die Landesregierung in ihrer Begründung zum Gesetzentwurf

- den Berufsfeld- und Praxisbezug zu intensivieren,
- die fachliche wie pädagogische Profilierung der künftigen Lehrkräfte zu stärken,
- die Verantwortlichkeiten für Studium und Vorbereitungsdienst und deren Profilbildung und Qualitätssteigerung klar zu regeln und damit
- die Qualität der Lehrerausbildung im Sinne der Ziele des neuen Schulgesetzes nachhaltig zu verbessern.

2. Beurteilung der vorgesehenen Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes

Der vorgelegte Entwurf zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (Drucksache 14/7961) sieht landeseinheitliche gesetzliche Regelungen für die Gestaltung der Lehrerbildung vor. Auf diese Weise wird die Phase der Modellversuche beendet, in deren Rahmen es den Hochschulen ermöglicht wurde, in Eigenregie an ihr jeweiliges Profil angepasste neue Strukturen in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu erproben. Dieser Ansatz entsprach den Grundsätzen einer modernen wettbewerblichen Hochschulsteuerung, wie sie auch in NRW umgesetzt wird. Gleichzeitig hat er aber auch zu einer hohen Unsicherheit bei Studierenden, Lehrenden und Hochschulen sowie zu einer Ausbildung stark unterschiedlicher Modellstudiengänge an den unterschiedlichen Standorten geführt, was die Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen deutlich erschwerte.

Der Gesetzentwurf deckt den gesamten ermittelten Konsensbereich der Experten zur Lehrerausbildung (vgl. Abschnitt 1) uneingeschränkt ab. Eine grundlegende Stimmigkeit zu den im Antrag der SPD-Fraktion (Drucksache 14/4010) genannten Empfehlungen von Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz ist also gegeben. Im Folgenden wird zusätzlich untersucht, wie der Gesetzentwurf sich zu strittigen und offenen Punkten der Expertenmeinungen verhält und inwiefern er zusätzliche neue Elemente enthält.

2.1. Steuerung der Hochschulen

§ 2 Abs. 2 legt das Studium und somit die erste Phase der Lehrerausbildung konsequent in die Verantwortung der Hochschulen. Auf ein erstes Staatsexamen wird entsprechend der Empfehlungen von Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz und Baumert-Kommission verzichtet.

Im Sinne des Hochschulfreiheitsgesetzes erfolgt damit auch eine Abkehr von inputorientierter staatlich-fachaufsichtlicher Detailsteuerung hin zu neuen Steuerungsinstrumenten. Hierzu benennt der Gesetzentwurf im Einzelnen:

- Das Land definiert Zugangsbedingungen für den Vorbereitungsdienst, die die einzelnen Absolventinnen und Absolventen nachzuweisen haben (§ 1 Abs. 2, § 9 Abs. 2).
- Das Land definiert Anforderungen an die Studiengänge, die zusammen mit den ländergemeinsamen Standards für die Bildungs- und Fachwissenschaften sowie die Fachdidaktiken Grundlage für die Akkreditierung werden (§ 9 Abs. 2, § 11).
- Akkreditierungsentscheidungen werden an die Mitwirkung und in Masterstudiengängen überdies an die Zustimmung eines Vertreters der Schulseite gebunden (§ 11 Abs. 1).
- Das Land schließt Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen, insbesondere um die Studienkapazitäten für die Lehrerbildung sicherzustellen (§ 1 Abs. 2, § 11).

Mit Blick auf die Ziel- und Leistungsvereinbarungen wird nicht deutlich, inwiefern sie auch mit Finanzmitteln unterlegt sein werden, ob also für Forderungen nach Kapazitätserhöhungen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden können, in welcher Modalität die Einhaltung der vereinbarten Ziele überprüft wird und inwiefern Hochschulen bei Nichterreichen der vereinbarten Ziele mit

konkreten finanziellen Sanktionen rechnen müssen. Die bisherige leistungsbezogene Mittelvergabe des Landes NRW an die Hochschulen erfasst Leistungen im Bereich der Lehrerausbildung (z. B. über Absolventenzahlen) zwar mit, bewertet sie aber nicht gesondert.

Insgesamt decken die im Gesetzentwurf vorgesehenen Steuerungsinstrumente das gesamte Spektrum ab, das über alle Expertengutachten verteilt Erwähnung findet. Kritisch sind dabei vor allem zwei Punkte zu beurteilen:

- Die in § 9 Abs. 2 genannten landesseitigen Regelungen für die Lehramtsstudiengänge umfassen die für die einzelnen Lehrämter zugelassenen Fächer einschließlich deren Verbindungen, einen in Leistungspunkten gefassten Mindestanteil an fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Elementen, die jeweils zu erwerbenden Kompetenzen und Sprachkenntnisse, das zu verwendende Notensystem sowie Mindestanforderungen für die Praxisphasen. Mit Ausnahme der zu erwerbenden Kompetenzen ist hier nicht von Output-, sondern von einer Inputsteuerung die Rede, und es besteht die Gefahr, dass faktisch alle Studienelemente hinsichtlich ihrer Anteile und inhaltlichen Ausrichtungen normiert werden. Der Entwurf der „Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität“ (Lehramtszugangsverordnung – LZV, Landtag NRW, 14. Wahlperiode, Vorlage 14/2319) weist bereits in diese Richtung. Dies ist ein klarer Widerspruch zum Verzicht auf Detailsteuerungen. Um den neuen Steuerungsansatz konsequent zu verwirklichen, sollten strukturelle Regelungen auf ein absolutes Minimum beschränkt werden, damit den Hochschulen Gestaltungsspielräume verbleiben. Denn die Möglichkeit eigener Profilsetzungen im Bereich der Lehrerbildung kann auch dazu beitragen, die Lehrerbildung für die Hochschulen attraktiver zu machen.
- In § 11 werden die Akkreditierungsentscheidungen bezogen auf Masterstudiengänge von der Zustimmung eines vom Ministerium ernannten Vertreters abhängig gemacht; es wird also faktisch ein Vetorecht vorgesehen. Dieses Vetorecht stellt einen Fremdkörper im Akkreditierungsprozess dar und wird von der Hochschulrektorenkonferenz und der Baumert-Kommission in ihren Expertisen deutlich abgelehnt. Im Sinne der neuen Hochschulsteuerung wäre es konsequent, wenn sich die Staatsseite auf die Definition der Vorgaben beschränkte, deren Einhaltung im Rahmen des Akkreditierungsprozesses überprüft werden soll. Darum sollte das Vetorecht des Vertreters des Schulministeriums im Akkreditierungsprozess kritisch überprüft werden. Ein Kompromiss könnte so aussehen, dieses Vetorecht auf die Erstakkreditierung zu beschränken, damit alle Seiten gemeinsam Erfahrungen sammeln können, und dann bei nachfolgenden Re-Akkreditierungen der Studiengänge davon abzusehen. Zudem sollte die Mitwirkung eines Vertreters von Einrichtungen der zweiten Phase am Akkreditierungsprozess erwogen werden, um eine bessere Verzahnung der Ausbildungsabschnitte zu erleichtern.

2.2. Abgrenzung der Lehrämter

Der Gesetzentwurf differenziert in § 3 die folgenden Typen von Lehrämtern

- Lehramt an Grundschulen
- Lehramt an Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule
- Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen

- Lehramt an Berufskollegs
- Lehramt für sonderpädagogische Förderung

Die Ausbildung wird für alle Lehrämter gleich lang angesetzt und gliedert sich in eine fünfjährige erste Phase und einen einjährigen Vorbereitungsdienst. Die Landesregierung folgt damit den Empfehlungen der Baumert-Kommission und der Hochschulrektorenkonferenz und trägt der Tatsache Rechnung, dass sich das Anforderungsniveau an gute Lehrkräfte nicht aus dem Alter der Schülerinnen und Schüler ableitet, sondern lediglich unterschiedliche Kompetenzschwerpunkte zu setzen sind.

Die Neuregelung entkoppelt im Vergleich zur aktuellen Regelung das Lehramt an Grundschulen wieder stärker vom Lehramt an Haupt- und Realschulen und ermöglicht damit eine bessere Ausrichtung der Ausbildung auf die verschiedenen Schultypen. Diese spezielle Ausrichtung wird durch das Gesetz konsequent eingefordert, und zwar sowohl für die erste Phase als auch für den Vorbereitungsdienst (§ 5 Abs. 1).

Zugleich erlangen damit aber Regelungen eine besondere Relevanz, die es Studierenden ermöglichen, ihren Studienschwerpunkt im Studienverlauf noch zu verändern bzw. die Lehramtsbefähigung für mehrere Lehrämter zu erwerben (vgl. § 15). Eine vorzeitige erzwungene Festlegung der Studierenden auf ein bestimmtes Lehramt muss vermieden werden, die Studieneingangsphase sollte ohne Studienzeitverlängerung auch als Orientierungsphase genutzt werden können. Daneben sollte aber auch bereits im Bachelorstudium eine zielgerichtete Orientierung auf das Lehramt für Entschiedene möglich sein. Dies kann durch eine möglichst polyvalente Gestaltung der Bachelorstudiengänge erreicht werden (vgl. Abschnitt 2.3.1).

2.3. Gestaltung der 1. Phase

Das Studium ist für alle Lehrämter gleich lang. Es orientiert sich an grundlegenden Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung (§ 2). Es gliedert sich in einen dreijährigen Bachelor- und einen zweijährigen Masterstudiengang, die modularisiert sind und insgesamt fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche sowie schulpraktische Elemente umfassen (§ 10 Abs. 1, § 11).

In keiner der genannten Expertisen (vgl. Abschnitt 1) zu finden sind die zusätzlichen Anforderungen, dass ein Studium moderner Fremdsprachen einen Auslandsaufenthalt von drei Monaten Dauer umfassen muss und dass für alle Lehrämter Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte zu erbringen sind (§ 11 Abs. 7). Diese Neuerungen sind jedoch inhaltlich sehr gut zu begründen. Die geforderten Leistungen in Deutsch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund stehen in einem Zusammenhang mit den in Integrationsplänen von Land und Bund definierten Integrationszielen und können als Versuch einer Antwort auf die Herausforderungen von Integration in einer heterogenen Gesellschaft gewertet werden.

Mit einer ähnlichen Berechtigung könnten allerdings auch Leistungen beispielsweise bezogen auf den Umgang mit lernschwachen Schüler/innen, hochbegabten Schüler/innen oder mit Schüler/innen mit chronischer Krankheit und Behinderung gefordert werden. Darum ist kritisch zu hinterfragen, ob es hier einer solchen gesetzlichen Normierung bedarf oder die Hochschulen vielmehr aufgefordert werden sollten, ein eigenes Profil zum Umgang mit Heterogenitäten in der modernen Gesellschaft zu entwickeln.

2.3.1. Bachelorphase

Der Bachelorstudiengang soll eine Regelstudienzeit von sechs Semestern haben (§ 10 Abs. 1). Er soll bereits lehramtsspezifische Elemente enthalten, insgesamt jedoch so ausgelegt sein, dass die erworbenen Kompetenzen auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen (§ 11 Abs. 2).

Es kann nicht gesetzliche Aufgabe sein, diese Berufsfelder konkreter vorzugeben. Vielmehr sollten an dieser Stelle Gestaltungsfreiräume für die Hochschulen erhalten bleiben. Gleichwohl muss die Politik das Spannungsverhältnis von Lehramtsspezifika und Polyvalenz ernst nehmen. Für viele Studierende ist die Studieneingangsphase zugleich eine Orientierungsphase. Es muss ihnen möglich bleiben, innerhalb der ersten Semester ohne nennenswerte Zeitverluste die Weichen noch für einen anderen Typus von Lehramt oder noch für ein reines fachliches Studium einer akademischen Disziplin zu stellen.

Darüber hinaus sollten die Anschlussmöglichkeiten von einem Bachelorstudiengang zu unterschiedlichen Masterstudiengängen (akademisch-fachliche Masterstudiengänge, lehramtsbezogene Masterstudiengänge an verschiedenen Hochschulstandorten) möglichst offen gehalten werden, nicht zuletzt um es den jungen Menschen zu ermöglichen, kurzfristig auf veränderte Nachfragesituationen auf dem Arbeitsmarkt reagieren zu können. Auch vor diesem Hintergrund sollten sich die staatlichen Vorgaben für die eher lehramtsbezogenen Studiengänge auf ein Minimum beschränken (vgl. Abschnitt 2.1).

Die Relevanz der Sicherung von Anschlussmöglichkeiten an Masterstudiengänge ergibt sich insbesondere auch aus der Tatsache, dass der Bachelorabschluss von den Studierenden bisher kaum als berufsqualifizierender Abschluss wahrgenommen und akzeptiert wird. Dies hat sich auch im Rahmen der von HIS durchgeführten begleitenden Evaluation des Modellversuchs an den Universitäten Bielefeld und Bochum gezeigt: Weniger als fünf Prozent der befragten BA-Studierenden lehramtsfähiger Studienfächer im 5. Fachsemester maßen dem BA-Abschluss eine solche berufsqualifizierende Funktion bei.⁴

2.3.2. Masterphase

Die Studiengänge zum Master of Education sollen eine Regelstudienzeit von vier Semestern haben und mit einer Masterprüfung abschließen (§ 10 Abs. 1 und 2); das frühere erste Staatsexamen entfällt. Das Masterstudium soll gezielt auf ein Lehramt vorbereiten (§ 11 Abs. 2); die fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Anteile eines Lehramtsstudiums sollen zu mindestens einem Fünftel im Masterstudiengang liegen (§ 11 Abs. 6). Diese Regelungen erscheinen detaillierter, aber im Großen und Ganzen konform zu den diversen Expertisen zur Lehrerbildung.

Bezogen auf die Masterphase sind zwei kritische Punkte zu identifizieren, nämlich

- der Zugang in den Masterstudiengang und
- die Gestaltung des Praxissemesters innerhalb des Masterstudiengangs.

⁴ Vgl. Grützmaker, Judith / Reissert, Reiner 2006: Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum. Hannover: S. 16. Online unter <http://www.his.de/pdf/23/EndberichtBAMA.pdf>. Künftig zitiert als „Grützmaker/Reissert 2006“.

Der Zugang in den Masterstudiengang ist für die lehramtsinteressierten Studierenden von höchster Bedeutung, da nur der Masterabschluss ihnen den Weg in das Referendariat und damit in den Lehrerberuf ebnet, nicht jedoch der Bachelorabschluss. Zugleich muss es für die Hochschulen aber kapazitativ zu bewältigen sein, diesen Studierenden einen Masterabschluss innerhalb der Regelstudienzeit zu ermöglichen. Hier ist ein ausgewogenes Verhältnis herzustellen, das auch den Bedarf des Landes an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt.

Nicht zuletzt muss ein größeres Augenmerk auf die Auswahl der Studierenden gelegt werden, um möglichst frühzeitig geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu identifizieren und einer Überforderung mit dem Lehrerberuf nach Möglichkeit vorzubeugen. Hierzu sollte die Intensivierung der Forschung zum Lehrerberuf gefördert werden mit der Zielsetzung, Instrumente (weiter) zu entwickeln und zu erproben, die die Eignung von Interessentinnen und Interessenten für ein Lehramt beurteilbar machen und zum Self-Assessment, aber auch bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber für die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge herangezogen werden können.

Mögliche Problempunkte, die mit dem Praxissemester innerhalb des Masterstudiengangs verbunden sind, werden im folgenden Abschnitt 2.3.3 diskutiert.

2.3.3. Praxisanteile

Der Gesetzentwurf verfolgt erkennbar den Ansatz einer stärkeren Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. Hierzu sieht § 12 des Gesetzentwurfs vier Praktika vor, nämlich

- ein mindestens einmonatiges Orientierungspraktikum, das in der Regel im ersten Studienjahr des Bachelorstudiengangs zu absolvieren ist,
- ein mindestens vierwöchiges außerschulisches oder schulisches Berufsfeldpraktikum, das ebenfalls im Bachelorstudiengang zu absolvieren ist und den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven innerhalb oder außerhalb des Schuldienstes eröffnen soll,
- ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer, das neben den Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet wird und im zweiten oder dritten Semester des Masterstudiengangs zu absolvieren ist, sowie
- ein das Studium ergänzendes Assistenzpraktikum von mindestens 20 Praktikumstagen.

Alle Praktikumsэлеmente sollen in einem Portfolio dokumentiert werden. Diese Dokumentationsmethode wird beispielsweise auch in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung aus dem Jahr 2001 ausdrücklich befürwortet. Die weiteren Detailregelungen zu den Praxisphasen bedürfen einer kritischeren Betrachtung:

- Das Orientierungspraktikum im Bachelorstudiengang soll bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch begleitet werden (§ 12 Abs. 2). Eine Begleitung durch die Fachwissenschaften ist nicht vorgesehen. Sie sollte aber aus drei Gründen erwogen werden: Erstens haben die Studierenden in der zumindest in Teilen polyvalent ausgerichteten Bachelorphase vorrangig Kontakt zu den Lehrenden der Fachwissenschaften und können so leichter eine Praktikumsbetreuerin oder einen Praktikumsbetreuer finden, zu der oder dem sie ein gutes Verhältnis haben. Zweitens ist das Orientierungspraktikum voraussichtlich das einzige Praktikum – mit Ausnahme des Berufsfeldpraktikums – das durch die Fachwissenschaften begleitet werden kann, da deren Anteile an der Lehrerausbildung nach den Erfahrungen der Modellversuche weitgehend auf den Bachelorstudien-

gang konzentriert werden, um dessen Polyvalenz zu sichern, und im lehramtsspezifischen Masterstudium kaum noch Raum einnehmen können. Drittens ist es zwar ein guter Ansatz, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften für das Orientierungspraktikum insgesamt in die Pflicht zu nehmen. Es ist aber zu befürchten, dass der erhebliche Mangel an fachdidaktischem und bildungswissenschaftlich engagiertem Personal dazu führen wird, dass die Praktikumsbegleitung doch wieder vorrangig auf die Lehrenden der Erziehungswissenschaften hinausläuft. Dadurch werden die Erziehungswissenschaften vor erhebliche kapazitative Probleme gestellt. Ein faktisch erziehungswissenschaftlich begleitetes Orientierungspraktikum, das von Lehramtsinteressierten aller Fächer durchlaufen werden muss, bliebe ein Flaschenhals in der Lehrerausbildung, der den erfolgreichen Abschluss des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit gefährden könnte.

- Das Praxissemester im Masterstudium ist kein Semester, das sich voll auf die Praxiserfahrung konzentriert, denn es soll nur neben den Lehrveranstaltungen mit mindestens der Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet werden. Es stellt sich die Frage, ob und wie Schulpraxis und im selben Semester stattfindende Lehrveranstaltungen inhaltlich verknüpft werden sollen, oder ob es für die Studierenden auf eine unverbunden nebeneinander stehende Doppelbelastung hinausläuft, die sowohl die Intensität der Praxisreflexion als auch die Studienintensität letztlich mindert. Letzteres wäre nicht zielführend.

Das Praktikum soll von den Hochschulen verantwortet und in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (d. h. den ehemaligen Studienseminaren) durchgeführt werden. Die Hochschulen sollen das Praxissemester mit einer geeigneten Prüfung und mit einem Bilanz- und Perspektivgespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abschließen (§ 12 Abs. 3). Die Organisation des Praxissemesters verlangt damit eine Kooperation von drei Stellen, für die die erforderlichen Strukturen der Zusammenarbeit erst noch geschaffen werden müssen, und an allen drei Stellen wird ein erheblicher organisatorischer Aufwand anfallen, der über das heutige Maß hinausgeht.

Zudem stellt sich die Frage, ob tatsächlich alle interessierten Studierenden einen Praktikumsplatz für das Praxissemester erhalten werden. Während das Gesetz Zugangsbeschränkungen zum Vorbereitungsdienst aus Kapazitätsgründen ausdrücklich vorsieht (§ 6), lässt es offen, inwiefern die Hochschulen frei bleiben, Zugangsbeschränkungen für die Masterstudiengänge festzusetzen und ob die Praktikumsplatzzahlen so frühzeitig vorliegen werden, dass entsprechende Zugangsbeschränkungen rechtzeitig greifen können. Eine landesweite Abstimmung der Kapazitätswerte für die Lehrerausbildung an den Hochschulen und der Praktikumszahlen an den Schulen erscheint unerlässlich. Zu befürchten ist nicht zuletzt, dass die Hochschulen wiederum aus Kapazitätsgründen die vorgesehenen Bilanz- und Perspektivgespräche mit den Praktikums Teilnehmer/innen nur in Gruppen durchführen können werden. Dies wird es erschweren, mit einzelnen Studierenden offen über ihre konkreten beruflichen Perspektiven zu sprechen.

Die KMK und die HRK sehen in ihren Beschlüssen zwar ausdrücklich die Möglichkeit vor, Praxiselemente in Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der zweiten Ausbildungsphase in den Masterstudiengang zu integrieren; die Baumert-Kommission hat Nordrhein-Westfalen aber wegen der zu befürchtenden massiven Koordinationsprobleme nachdrücklich davon abgeraten. Gleichwohl erscheint es gerechtfertigt, sich über die Empfeh-

lungen der Baumert-Kommission hinwegzusetzen, sofern die Intensivierung der Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase ein primäres politisches Ziel ist. Dieses Ziel erscheint insofern erstrebenswert, als die fehlende Vernetzung zwischen den beiden Phasen bislang einer der wesentlichen Kritikpunkte an der Lehrerbildung war (vgl. Abschnitt 1). In Absolventenbefragungen⁵ von HIS bestätigte er sich insofern, als mehr als drei Viertel derjenigen, die das Referendariat bereits begonnen oder schon abgeschlossen hatten, einen sehr schlechten bis maximal mittelstarken Bezug zwischen den Inhalten beider Ausbildungsphasen sahen. Der Gesetzentwurf sollte jedoch auch einen Zeitpunkt festlegen, zu dem überprüft wird, ob die neue Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der ersten und zweiten Phase gelingt und ein reibungsloser Ablauf des Praxissemesters gewährleistet ist.

Ist das Ziel, an dieser Stelle eine Zusammenarbeit zu erzwingen, eher nachrangig oder zeigt die Überprüfung der Durchführung erhebliche organisatorische Schwierigkeiten, sollten die Masterstudiengänge – ggf. optional – auf eine Dauer von drei Semestern beschränkt und der Vorbereitungsdienst entsprechend wieder auf 18 Monate ausgeweitet werden.

- Das Assistenzpraktikum soll von den Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (d. h. wiederum den bisherigen Studienseminaren) durchgeführt werden. Es soll einer strukturierten Erstbegegnung mit der Schule als Arbeitsplatz und einer reflektierten Studien- und Berufswahl dienen und kann vor Aufnahme des Studiums geleistet werden (§ 12 Abs. 4). Das Gesetz formuliert es nur als Option, das Assistenzpraktikum vor Studienbeginn zu absolvieren. Wenn es aber seinen Zielsetzungen der Erstbegegnung mit der Schule als Arbeitsplatz und der Studienwahlorientierung erfüllen soll, muss es vor Studienbeginn oder ganz zu Anfang des Bachelorstudiums liegen. Eine Frage ist, ob im gleichsam unmittelbaren Anschluss an die eigene Schulzeit ein solcher Rollenwechsel, bei dem die Schule aus der Perspektive einer zukünftigen Lehrkraft als Arbeitsplatz betrachtet werden soll, überhaupt gelingen kann. Eine zweite Frage ist, wie zu diesem frühen Zeitpunkt der Kontakt zwischen potentiellen, ggf. noch nirgendwo eingeschriebenen Lehramtsinteressierten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung hergestellt werden kann. Zudem sind die Lehramtsinteressierten eine Gruppe unbekannter Größe, so dass der Aufwand, der durch sie auf die früheren Studienseminare und die Schulen zukommt, derzeit überhaupt nicht abzuschätzen ist. Aus der Perspektive der angehenden Lehrerinnen und Lehrer fällt auf, dass das Assistenzpraktikum, sofern es tatsächlich vor Studienbeginn liegt, faktisch eine versteckte Verlängerung der Gesamtausbildungszeit bedeutet, die bei der Bemessung von Leistungspunkten außen vor bleibt, gleichwohl aber eine zwingende Voraussetzung für den Zugang zum Vorbereitungsdienst ist.
- Alle öffentlichen Schulen sind grundsätzlich Ausbildungsschulen und können durch Regelungen des Ministerium noch konkreter zur Bereitstellung von Praktikumsplätzen zur schulpraktischen Ausbildung verpflichtet werden (§ 12 Abs. 5). Diese Regelung ist konsequent, um zu ermöglichen, dass die Lehramtsstudierenden ihre Ausbildung in der vor-

⁵ Datensatz zu Briedis, Kolja 2007: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Hannover HIS: Forum Hochschule 13/2007.

gesehenen Zeit abschließen können. Sie legt aber keine Qualitätskriterien an die Schulen an, die die Betreuung der Studierenden vor Ort gewährleisten müssen. Für die Schulen bedeutet diese gesetzliche Vorgabe eine erhebliche Arbeitsbelastung; für die Studierenden wird sie eine höchst unterschiedliche Qualität der Praxisphasen zur Folge haben. Zielführender erschiene die Definition von Anforderungen, die eine Schule bezogen auf die Gestaltung der Praxisphasen erfüllen muss. Dies wäre zum einen eine Maßnahme der Qualitätssicherung, zum anderen könnten dann auch Praktika, die an Schulen im Ausland absolviert werden, leichter anerkannt werden. Derartige Praktika wären nicht nur für Studierende fremdsprachlicher Fächer von großem Interesse.

So löblich das Ziel einer größeren Praxisausrichtung des Studiums auch ist, so sehr zeigen sich im Detail Schwierigkeiten hinsichtlich der Betreuungskapazitäten und der Sicherung einer Mindestqualität der schulpraktischen Phasen. Zu erwägen ist darum, in dem neuen Gesetz weniger, dafür aber höherwertige Praktikumsphasen vorzusehen. Dabei sollte insbesondere auf das Assistenzpraktikum verzichtet werden. Im Gegenzug wäre zu überlegen, das Praxissemester innerhalb des Masterstudiengangs hinsichtlich seiner Praxisanteile zu intensivieren und nur noch eine einzelne Lehrveranstaltung zur Praktikumsbegleitung einzuplanen.

2.4. Gestaltung der 2. Phase

Der Gesetzentwurf sieht in vor, dass der Vorbereitungsdienst (nach Ablauf einer Übergangsfrist) eine Dauer von mindestens zwölf Monaten hat, am jeweiligen Lehramt ausgerichtet wird und auch ersten selbständigen Unterricht umfasst (§ 5). Damit wird die bislang existierende Praxis des bedarfsdeckenden Unterrichts fortgeführt. Die bisherigen Studienseminare werden zu Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung; inwiefern genau mit dieser Umbenennung auch eine inhaltliche Neukonzeption einhergeht, bleibt im Gesetzentwurf unklar. Die zweite Ausbildungsphase schließt mit einem Staatsexamen ab (§ 7).

Es ist davon auszugehen, dass eine Dauer des Vorbereitungsdienstes von mehr als zwölf Monaten allenfalls für Seiteneinsteiger/innen in den Lehrerberuf bzw. im Falle eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes gemäß § 13 des Gesetzentwurfs vorgesehen sein wird. Die Landesregierung geht davon aus, dass die Regeldauer des Vorbereitungsdienstes ein Jahr ist (vgl. Drucksache 14/7961: S. 2). Dies ist konsequent, da für die erste Phase in § 10 Abs. 1 eine Dauer von fünf Jahren fest normiert wird und zugleich nicht erwünscht sein kann, dass sich die Gesamtausbildungszeit für Lehrerinnen und Lehrer weiter verlängert (vgl. hierzu auch den in Abschnitt 1 genannten Beschluss der KMK vom 02.06.2005 und die Folgedokumente).

Selbständiger Unterricht von Referendarinnen und Referendaren bedeutet stets, dass Schülerinnen und Schüler von nicht fertig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden, die zwar oft besonders hoch motiviert sind, jedoch noch über wenig berufspraktische Erfahrung verfügen. Aus Perspektive der Landespolitik bedeutet er eine Kostenersparnis, da anderenfalls zusätzliche Lehrkräfte für diese Unterrichtsstunden eingestellt werden müssten. Aus Sicht der Referendarinnen und Referendare schließlich stellt er eine besondere Form von früher Berufspraxis dar, die jedoch durch hohe Eigenverantwortlichkeit und mangelndes Feedback erfahrener Lehrkräfte auch mit einer großen Unsicherheit bis hin zur Überforderung einhergehen kann. Aus diesen Gründen sollte der eigenverantwortliche Unterricht möglichst auf das letzte halbe Jahr der zweiten Ausbildungsphase beschränkt werden, mindestens aber das erste Quartal des Vorbereitungsdienstes

sollte davon ausgenommen werden.

3. Beurteilung der Reform von § 30 HG-NRW

Die Änderung von § 30 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen stellt eines der Kernelemente in der Reform der Lehrerbildung dar. Erkennbares Ziel ist es, die Strukturen der Lehrerbildung an Hochschulen zu stärken und einen Identifikationsort für Lehrende und Studierende der Lehramtsstudiengänge zu schaffen.

Die Hochschulen werden verpflichtet, Zentren für Lehrerbildung als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz einzurichten. Durch einen Verweis auf § 27 Abs. 1 und 4 des Hochschulgesetzes wird sichergestellt, dass das Zentrum einer professoralen Leitung mit den Befugnissen eines Dekans untersteht. Das Zentrum rückt damit in den Rang eines Fachbereichs; und die Begründung des Gesetzentwurfes führt ergänzend aus, dass es der Studierendenschaft im Rahmen ihrer Autonomie gemäß § 56 Abs. 1 Satz 1 Hochschulgesetz freistehe, dem Zentrum für Lehrerbildung eine Fachschaft zuzuordnen. Die vorgesehenen neuen Regelungen würden den Zentren für Lehrerbildung damit eine völlig neue Position verschaffen, der deutlich über ihre bisherige Ausrichtung als Einrichtungen für Koordinations- und Organisationsaufgaben hinausgeht.

Als künftige Aufgaben eines Zentrums für Lehrerbildung werden im Gesetzentwurf formuliert

- die Abstimmung mit den in der Lehrerbildung tätigen Fachbereichen,
- die Sicherung der Qualität der Lehrerbildung,
- die Initiation, Koordinierung und Förderung von Lehrerbildungsforschung sowie schul- und unterrichtsbezogener Forschung,
- die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen der Forschungsförderung,
- weitere Koordinierungs- und Beratungsfunktionen,
- die enge Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (also den früheren Studienseminaren) geregelt durch einen Kooperationsvertrag,
- ggf. die Koordinierung der Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen im Rahmen der Lehrerbildung,
- die Beteiligung an Berufungsverfahren zu Professuren mit fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten.

Details der Organisation der Zentren für Lehrerbildung sollen die Hochschulen durch Ordnung selbst regeln, dies betrifft insbesondere die Mitwirkung von Vertreterinnen oder Vertretern der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in den Gremien des Zentrums für Lehrerbildung.

Der so gefasste neue § 30 HG-NRW stellt erkennbar eine Antwort auf mehrere Punkte dar, die in der Vergangenheit an der Lehrerbildung kritisiert wurden, nämlich auf die schwache Stellung der Lehrerbildung an den Universitäten, die mangelnde Koordinierung zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen, Forschungsschwächen und die fehlende Verbindung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase. Er greift die Anregung zur Stärkung der Zentren für Lehrerbildung auf, die sowohl in der Expertise von Ewald Terhart für die Kultusministerkonferenz als auch in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der Hochschulrektorenkonferenz und nicht zuletzt der Baumert-Kommission zu finden sind.

Viele Details der Ausgestaltung bleiben jedoch noch offen, und dies betrifft in besonderem Maße die organisatorische Anbindung der Fachdidaktiken. Der nordrhein-westfälischen Tradition entspricht es, die Fachdidaktik institutionell der jeweiligen Fachwissenschaft zuzuordnen. Den Gegenpol dazu bildet das so genannte Hamburger Modell, das die Erziehungswissenschaft als zentrale Bezugsdisziplin aller Fachdidaktiken auffasst und darum Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker in einem eigenen Fachbereich integriert.⁶

Der Wissenschaftsrat kritisiert, die Verortung der Fachdidaktiken bei den einzelnen Fachwissenschaften behindere die Entwicklung eines fachdidaktischen Selbstverständnisses und die Vernetzung der Fachdidaktiken untereinander. Das Verhältnis von Fachdidaktik zu Fachwissenschaft sei „kritisch bis zur Bestandsgefährdung“⁷; im Ressourcenkonflikt zwischen dem Fach und seiner Didaktik setze sich häufig das Fach durch. Der Wissenschaftsrat votiert daher für ein Modell, in dem die Fachwissenschaftler in erster Linie ihrem Fachbereich und die Fachdidaktiker in erster Linie einem eigenen Fachbereich zugeordnet werden, aber wechselseitige Doppelmitgliedschaften bestehen.⁸

Terhart spricht sich in der Expertise für die Kultusministerkonferenz dafür aus, die Fachdidaktiken sollten am Zentrum für Lehrerbildung vertreten sein, institutionell jedoch bei ihren Bezugsdisziplinen angesiedelt bleiben.⁹ Und die Baumert-Kommission formuliert:

„Eine solche Zuordnung (der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften, Anmerkung d. Verf.) kann die Koordination fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile erleichtern, die wissenschaftliche Kommunikation bei der Ausgestaltung der Lehramtsmodule verbessern, aber auch die Entwicklung integrativer Konzepte der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehre unterstützen. 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.“¹⁰

Alle Expertisen wollen also die Nähe der Fachdidaktiken zueinander und ggf. zu einem Zentrum für Lehrerbildung erhöhen, ohne das Hamburger Modell in Reinform umzusetzen. Damit bleibt das Verhältnis zu Zentren für Lehrerbildung ein Feld, das von den Hochschulen noch ausgestaltet werden muss. Für die in Nordrhein-Westfalen vorgesehene Neukonzeption der Zentren für Lehrerbildung gibt es in dieser Form keine Vorbilder. Es ist nicht klar, welche personelle und sonstige ressourcielle Ausstattung erforderlich sein wird, um die genannten Aufgaben erfüllen und das gewünschte übergeordnete Ziel einer Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung erreichen zu können. Ferner sind interne Widerstände gegen ein Zentrum für Lehrerbildung im Rang eines Quasi-Fachbereichs, gegen seine Ausstattung mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz und insbesondere gegen sein Mitspracherecht in Berufungsverfahren für Professuren mit fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten zu erwarten.

6 Vgl. Wissenschaftsrat 2001: S. 8.

7 Vgl. Wissenschaftsrat 2001: S. 27.

8 Vgl. Wissenschaftsrat 2001: S. 57-58, 76.

9 Vgl. Terhart 2002: S. 39.

10 Vgl. Baumert-Kommission 2007: S. 40.

Die weitere Entwicklung der Zentren für Lehrerbildung sollte darum wissenschaftlich begleitet und die verschiedenen per Hochschul-Ordnung geschaffenen Organisationsformen sollten vergleichend beurteilt werden. Eine Evaluation sollte insbesondere untersuchen, mit welchen Problemlagen die neuen Zentren für Lehrerbildung konfrontiert werden, wie die Überwindung von Widerständen ggf. gelingt und ob Zusammenhänge zwischen der konkreten organisatorischen Ausgestaltung und der Aufgabenerfüllung und Zielerreichung erkennbar sind. Daraus sollten Konsequenzen für die Ausgestaltung der weiteren staatlichen Unterstützung der Zentren durch gesetzliche Regelungen und finanzielle Förderungen gezogen werden.

4. Beurteilungen der Rahmenplanungen

4.1. Wissenschaftliche und praktische Fundierung der Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Der Antrag der SPD-Fraktion (Drucksache 14/4010) kritisiert, dass die mit einer Laufzeit bis Sommersemester 2009 vorgesehenen Modellversuche zur Lehrerbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen an den Universitäten in Bochum, Bielefeld, Münster, Wuppertal und Dortmund nicht hinreichend ausgewertet wurden. Die SPD-Fraktion fordert, um eine neue Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen zu entwickeln, sollten die Ergebnisse der Evaluation der Modellversuche und weitere aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Diskussionen berücksichtigt sowie alle relevanten Akteure eingebunden werden. Die Forderung nach einer stärkeren Fundierung der Lehrerbildung durch Wissenschaft und Praxis ist im Kern berechtigt. Zugleich aber würde sie bis zum Vorliegen der Evaluationsergebnisse einen vorläufigen Entwicklungsstillstand bedeuten, obwohl einschlägige Expertengremien bereits einen breiten Konsensbereich über die zukünftige Ausrichtung von Lehrerbildung in Deutschland (vgl. Abschnitt 1) erreicht haben.

Darum erscheint es sinnvoll, eine Neuregelung auf der Basis der Expertenempfehlungen zu treffen und somit auch die studienpraktischen Probleme und Unsicherheiten, die durch die starke Heterogenität der Lehrerbildung in NRW entstanden sind, zu minimieren. Angesichts der erheblichen Ressourcen, die bislang in die Durchführung der Modellversuche und ihre Evaluation geflossen sind, sollte jedoch zugleich ein konkreter Weg vorgesehen werden, wie die Evaluationsergebnisse aufgegriffen und für die zukünftige Fortentwicklung der Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden können. Dies sollte der erste Schritt sein, um den Anforderungen aus § 1 Abs. 2 des Gesetzentwurfes, die Qualität der Ausbildung kontinuierlich und in Abstimmung mit der Schulentwicklung zu evaluieren und weiterzuentwickeln, gerecht zu werden.

Auch für die Beteiligung relevanter Akteure deutet der § 1 erste Möglichkeiten an. In Absatz 1 enthält er den Anspruch, die Lehrerbildung auf die Bedürfnisse der Schulen auszurichten, wobei allerdings bislang kein Verfahren beschrieben wird, wie diese Bedürfnisse ermittelt und in den Prozess der Weiterentwicklung der Lehrerbildung integriert werden können. In Absatz 3 folgt die Regelung, dass die Landesregierung, die Hochschulen und alle für die Lehrerbildung zuständigen Stellen des Landes zusammenarbeiten sollen, um dem Landtag ab 2013 alle drei Jahre über den Entwicklungsstand und die Qualität der Lehrerbildung Bericht zu erstatten.

Es sollte ein Weg vorgesehen werden, Schulen zu Defiziten der Lehrerausbildung und zu neuen Bedarfslagen zu befragen. Zudem sollte eine regelmäßige Überprüfung vorgesehen werden, welche Konsequenzen zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung aus den Berichten der verschiedenen relevanten Akteursgruppen abgeleitet werden können.

Bislang geht der Gesetzentwurf in keiner Weise auf die Weiterbildung von Lehrkräften im Verlauf ihres Berufslebens ein. Hier sollte eine Ergänzung dahingehend erwogen werden, bestimmte Weiterbildungsanteile verpflichtend vorzusehen und ein Punktesystem ähnlich dem bei der Medizinerfortbildung einzuführen.

4.2. Kostenplan

Der dem Gesetzentwurf beigelegte Kostenplan sieht als ersten Posten Kosten für die Betreuung des Assistenzpraktikums an Schulen im Umfang von 11,5 Mio. Euro pro Jahr vor. Das Assistenzpraktikum ist gemäß § 12 Abs. 4 ein Praktikum, das der Erstbegegnung mit der Schule als Arbeitsplatz und der reflektierten Studienwahl dienen soll. Darum ist davon auszugehen, dass es im Regelfall vor Studienbeginn absolviert werden soll, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach noch Gelegenheit haben, sich gegen eine Ausrichtung ihres Studiums auf den Lehrerberuf zu entscheiden. Bei dem Teilnehmerkreis handelt es sich also um potentiell an einem Lehramtsstudium interessierte Personen. Bislang gibt es keine verlässlichen Zahlen darüber, wie groß die Gruppe der potentiell am Lehramt Interessierten ist und wie viele davon zur Überprüfung ihres Interesses ein Assistenzpraktikum wahrnehmen werden. Folglich ist nicht abzusehen, ob die vorgesehenen 11,5 Mio. Euro für die Praktikumsbetreuung hinreichend sein werden.

Darüber hinaus sind im Kostenplan für den Zeitraum von 2010 bis 2015 Ausgaben in steigendem Umfang für die Qualitätsverbesserung an den Universitäten zum Zwecke des Ausbaus der Fachdidaktiken und der Zentren für Lehrerbildung ausgewiesen, und zwar insgesamt 65 Mio. Euro. Es bleibt unklar, wofür genau und nach welchen Kriterien die Gelder vergeben werden sollen. Zweitens ist fraglich, wie die neue Stärke der Fachdidaktiken und Zentren für Lehrerbildung im Anschluss an diesen Zeitraum verstetigt werden soll, wenn keine gesonderten Landesmittel für diese Zwecke mehr fließen.

Im Kostenplan ist ferner von einem sinkenden Bedarf an Fachleiterinnen und Fachleitern ab 2013 die Rede. Hier stellt sich die Frage, ob und wie die Einsparung von Personalkosten in diesem Bereich im Umfang der vorgesehenen 48,7 Mio. Euro für den Zeitraum 2013-2015 tatsächlich realisiert werden kann.

4.3. Zeitplan

Der Zeitplan sieht vor, dass die neuen Studiengänge spätestens zum Wintersemester 2011/2012 anlaufen sollen. Zu diesem Zeitpunkt sollen nicht nur die Studienprogramme formuliert sein, sie sollen auch schon akkreditiert sein. Dabei ist zu bedenken,

- dass zunächst Rechtssicherheit geschaffen werden muss, dass also die Hochschulen, die Doppelarbeit vermeiden wollen, mit der Entwicklung der Studiengänge warten werden, bis das neue Lehrerbildungsgesetz offiziell verabschiedet ist. Dies gilt umso mehr, als bei den Modellversuchen zahlreiche Strukturvorgaben erst nach der Genehmigung der Modellversuche erlassen wurden, so dass kontinuierliche Anpassungen der Studienprogramme erforderlich wurden. Wie die im Rahmen der begleitenden Evaluation des Modellversuchs durchgeführten Befragungen deutlich zeigen, hat diese Vorgehensweise zu erheblichen Verunsicherungen bei Studierenden und Lehrenden geführt¹¹ und sollte daher nicht wiederholt werden.
- dass die Hochschullehrenden Zeit brauchen werden, um sich mit den neuen Ideen auseinanderzusetzen. Eine Befragung von ca. 250 Hochschullehrenden an den Modellhochschulen Bielefeld und Bochum im Rahmen der begleitenden Evaluation des Modellversuches durch das HIS Hochschul-Informationssystem aus dem Wintersemester 2003/04 hat ergeben, dass nur etwa die Hälfte der Lehrenden die Reformen innerhalb des Modellversuchs für sinnvoll hielt.¹² Die Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrenden ist jedoch als entscheidender Schlüssel für die Realisierung der neuen Lehrerbildung anzusehen.
- dass einige Schulfächer nicht mit akademischen Fächern deckungsgleich sind, so dass ein Abstimmungsbedarf zwischen verschiedenen beteiligten Disziplinen entsteht.
- dass die Lehrerbildung als solche ein Querschnittsbereich der Hochschule ist, so dass bei der Umsetzung neuer gesetzlicher Regelungen ein hoher Abstimmungsbedarf zwischen verschiedenen Fächern und Fachbereichen entsteht.
- dass die Gestaltung der Bachelorstudiengänge nicht separat vorgezogen werden sollte, da eine konsistente Lehrerbildung nur dann entwickelt werden kann, wenn Bachelor- und Masterstudiengang gemeinsam in den Blick genommen und aufeinander abgestimmt werden.
- dass insbesondere für die Gestaltung der Masterstudiengänge neue Strukturen der Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der zweiten Phase geschaffen werden müssen, um vor allem das Praxissemester sinnvoll in den Studienverlauf zu integrieren, es inhaltlich zu gestalten, es zu organisieren und zu begleiten.
- dass in dem gesamten Entwicklungsprozess der neuen Studiengänge die flankierenden organisatorischen Strukturen vor allem in Form deutlich gestärkter Zentren für Lehrerbildung noch nicht in vollem Umfang unterstützend zur Verfügung stehen werden, da sie erst nach und nach ausgebaut werden können.
- dass eine Fülle von neuen Studiengängen etwa zeitgleich entstehen wird, was auch die Akkreditierungsagenturen bei ihrer Prüfung der Programme zeitlich vor große Herausforderungen stellen wird.
- dass es Zeit und Möglichkeiten zur Nachbesserung geben muss, falls eine Akkreditierung nicht sofort oder nur unter Auflagen erteilt werden kann.

¹¹ Vgl. Grützmacher/Reisert 2006.

¹² Vgl. Grützmacher/Reisert 2006.

Vor diesen Hintergründen erscheint der vorgelegte Zeitplan zu ambitioniert. Er birgt insbesondere die Gefahr, dass Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen separat entwickelt und nicht zu einem schlüssigen Gesamtkonzept zur Lehrerbildung an der jeweiligen Hochschule zusammengeführt werden. Zudem könnten Abstimmungsprozesse zwischen der ersten und zweiten Phase als zu zeitaufwändig vernachlässigt werden. Um diese Risiken zu reduzieren, sollte der späteste Termin für den Beginn der neuen Lehrerbildung um mindestens ein Jahr nach hinten verlegt werden.

Zu erwägen ist ferner ein gestuftes Verfahren bei der Einführung der neuen Lehrerbildung, nach dem die Hochschulen in mindestens zwei zeitlich aufeinander folgenden Wellen mit den neuen Studiengängen beginnen. Dafür spricht, dass einige Universitäten durch Modellversuche bereits Erfahrungen mit den Strukturen von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung haben, während andere Universitäten bislang noch grundständig ausbilden. Eine solche zeitliche Entzerrung würde zudem die intensive Prüfung der Programme durch die Akkreditierungsagenturen erleichtern.

5. Resümee

Der vorliegende Gesetzentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (Landtagsdrucksache 14/7961) korrespondiert zu wesentlichen Kritikpunkten, die in den letzten Jahren an der bisherigen Lehrerbildung geübt wurden. Er zeigt eine klare Ausrichtung auf die von der Landesregierung im Zusammenhang mit dem Gesetzentwurf formulierten Ziele der Erhöhung der Qualität der Lehrerbildung. Ob diese Ziele auch tatsächlich erreicht werden, kann sich jedoch erst bei der praktischen Durchführung des Gesetzes zeigen.

Inhaltlich deckt der Gesetzentwurf den Konsensbereich einschlägiger Expertisen von Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Baumert-Kommission (vgl. Abschnitt 1) vollständig ab. Er erscheint damit geeignet, die Lehrerausbildung dauerhaft in die neuen Strukturen von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen der so genannten Bologna-Reformen zu integrieren. Entsprechend der Empfehlungen von Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz und Baumert-Kommission legt er die erste Ausbildungsphase in die Verantwortung der Hochschulen und verzichtet auf ein erstes Staatsexamen. Eine Steuerung soll über Vorgaben für die Lehramtsstudiengänge erfolgen, die den Akkreditierungsverfahren der Studiengänge zugrunde gelegt werden; ferner sollen staatlicherseits Anforderungen definiert werden, die Absolventinnen und Absolventen für einen Zugang zum Vorbereitungsdienst erfüllen müssen. Der Gesetzentwurf greift auch die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Baumert-Kommission auf, die Ausbildung für alle Lehramtstypen gleich lang zu gestalten. Damit erkennt Nordrhein-Westfalen insbesondere die hohen Anforderungen für Lehrkräfte an Grundschulen an und übernimmt in Deutschland eine Vorreiterrolle.

Bei einem Vergleich des Gesetzentwurfes mit einschlägigen Expertisen zur Lehrerausbildung und unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen des HIS Hochschul-Informations-Systems, die nicht zuletzt im Rahmen der begleitenden Evaluation der Modellversuche gesammelt wurden, wurden einige kritische Punkte des Gesetzentwurfes herausgearbeitet, zu denen die folgenden Empfehlungen gegeben werden:

- Die vorgesehenen weiteren landesseitigen Regelungen gemäß § 9 Abs. 2 sollten nicht zur Detailsteuerung verwendet, sondern auf ein absolutes Minimum beschränkt werden (vgl. Abschnitt 2.1).
- Das faktische Vetorecht eines vom Schulministerium benannten Vertreters bei der Akkreditierung von lehramtsbezogenen Masterstudiengängen gemäß § 11 sollte noch einmal kritisch überprüft und nach Möglichkeit aufgehoben oder zumindest auf die Erstakkreditierung beschränkt werden. Zweitens ist darüber nachzudenken, die Mitwirkung eines Vertreters von Einrichtungen der zweiten Phase am Akkreditierungsprozess vorzusehen, um eine bessere Verzahnung der Ausbildungsabschnitte zu erleichtern (vgl. Abschnitt 2.1).
- Die Intensivierung der Forschung zum Lehrerberuf sollte gefördert werden mit der Zielsetzung, Instrumente (weiter) zu entwickeln und zu erproben, die die Eignung von Interessentinnen und Interessenten für ein Lehramt beurteilbar machen und zum Self-Assessment, aber auch bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber für lehramtsbezogene Masterstudiengänge herangezogen werden können (vgl. Abschnitt 2.3.2).
- Es sollten in dem neuen Gesetz weniger, dafür aber höherwertige Praktikumsphasen vorgesehen werden. Dabei sollte insbesondere auf das Assistenzpraktikum verzichtet werden. Im Gegenzug wäre zu überlegen, das Praxissemester innerhalb des Masterstudiengangs hinsichtlich seiner Praxisanteile zu intensivieren und nur noch eine einzelne Lehrveranstaltung zur Praktikumsbegleitung einzuplanen. Bezogen auf das Praxissemester sollte ein Zeitpunkt festgelegt werden, zu dem überprüft wird, ob die neue Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der ersten und zweiten Ausbildungsphase gelingt und ein reibungsloser Ablauf gewährleistet ist. Anderenfalls sollten die Masterstudiengänge – ggf. optional – auf eine Dauer von drei Semestern beschränkt und der Vorbereitungsdienst entsprechend wieder auf 18 Monate ausgeweitet werden (vgl. Abschnitt 2.3.3).
- Der selbständige Unterricht von Referendarinnen und Referendaren gemäß § 5 Abs. 2 sollte möglichst auf das letzte halbe Jahr der zweiten Ausbildungsphase beschränkt werden; mindestens aber das erste Quartal des Vorbereitungsdienstes sollte davon ausgenommen werden (vgl. Abschnitt 2.4)
- Mit Blick auf den Zeitplan sollte der späteste Termin für den Beginn der neuen Lehrerbildung um mindestens ein Jahr nach hinten verlegt werden. Zu erwägen ist ferner ein gestuftes Verfahren bei der Einführung der neuen Lehrerbildung, nach dem die Hochschulen mit Erfahrungen mit den Strukturen von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrerbildung die Studiengänge auf der Basis der neuen gesetzlichen Regelungen früher anlaufen lassen als die Universitäten, die bislang noch grundständig ausbilden (vgl. Abschnitt 4.3).

Ferner wurden Punkte identifiziert, die in besonderer Weise einer weiteren Klärung bedürfen, die jedoch nicht vorrangig durch Gesetzestext geschehen kann, sondern einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen den Ministerien und den Hochschulen bedarf. Dabei sollen den Hochschulen deutliche Gestaltungsspielräume bleiben:

- Es sollte verdeutlicht werden, inwiefern die vorgesehenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen zur Sicherung der Ausbildungskapazitäten in der Lehrerausbildung mit Finanzmitteln unterlegt sein werden, ob also für Forderungen nach Kapazitätserhöhungen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden können, in welcher Modalität die Einhaltung der vereinbarten Ziele überprüft wird und inwiefern Hochschulen bei Nichterreichen der vereinbarten Ziele mit konkreten finanziellen Sanktionen rechnen müssen (vgl. Abschnitt 2.1).
- Der Bachelorstudiengang befindet sich in einem besonderen Spannungsverhältnis von Lehramtsspezifika und Polyvalenz. Hier bleibt es eine Herausforderung, mögliche Berufsfelder für Bachelorabsolvent/innen zu definieren und den Zugang zu verschiedenen Masterstudiengängen akademisch-fachlicher oder lehramtsbezogener Ausrichtung an unterschiedlichen Hochschulstandorten offen zu halten (vgl. Abschnitt 2.3.1).
- Für die in Nordrhein-Westfalen vorgesehene Neukonzeption der Zentren für Lehrerbildung gibt es in dieser Form keine Vorbilder. Es ist nicht klar, welche personelle und sonstige ressourcielle Ausstattung erforderlich sein wird, um die genannten Aufgaben erfüllen und das gewünschte übergeordnete Ziel einer Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung erreichen zu können. Ferner sind interne Widerstände gegen ein Zentrum für Lehrerbildung im Rang eines Quasi-Fachbereichs, gegen seine Ausstattung mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz und insbesondere gegen sein Mitspracherecht in Berufungsverfahren für Professuren mit fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten zu erwarten (vgl. Abschnitt 3). Zu klären bleibt außerdem, wie die angestrebte neue Stärke der Fachdidaktiken und der Zentren für Lehrerbildung im Anschluss an den vorgesehenen Förderzeitraum verstetigt werden kann, wenn keine gesonderten Landesmittel für diese Zwecke mehr fließen (vgl. Abschnitt 4.2). Die Weiterentwicklung der Zentren für Lehrerbildung sollte in besonderer Weise evaluativ begleitet werden (vgl. Abschnitt 3).

Auch insgesamt sollten die neuen Strukturen der Lehrerausbildung wie in § 1 Abs. 2 vorgesehen kontinuierlich evaluiert und fortentwickelt werden. Dazu sollten in einem ersten Schritt die im Rahmen der Evaluationen zu den Modellversuchen erzielten Ergebnisse aufgegriffen und für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung genutzt werden. Darüber hinaus sollte ein Verfahren für die Umsetzung des § 1 Abs. 1 definiert werden, nach dem die Bedürfnisse der Schulen bezogen auf die Lehrerausbildung ermittelt und bearbeitet werden können. Die Berichte über Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung gemäß § 1 Abs. 3 sollten mit einer Überprüfung dahingehend verbunden werden, welche Konsequenzen zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung sich aus Sicht der verschiedenen relevanten Akteursgruppen ergeben (vgl. Abschnitt 4.1).

Anzumerken ist zuletzt, dass der Gesetzentwurf in keiner Weise auf die Weiterbildung von Lehrkräften im Verlauf ihres Berufslebens eingeht. Hier sollte eine Ergänzung dahingehend angestrebt werden, bestimmte Weiterbildungsanteile verpflichtend vorzusehen und ein Punktesystem ähnlich dem bei der Medizinerfortbildung einzuführen.