



Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?!

Eine Sonderpublikation
aus dem Projekt
»Monitor Lehrerbildung«

INHALT

3 Vorwort

4 Was wissen wir über die derzeitige Mobilität?

6 Welche Hürden gibt es?

8 Wie kann Mobilität verbessert werden?

Im Online-Portal www.monitor-lehrerbildung.de finden sich detaillierte Informationen zur ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland. Der Monitor Lehrerbildung stellt die Vielfalt des Lehramtsstudiums, also der ersten Phase der Lehrerbildung, übersichtlich dar. Der Zugang zu den Daten kann über neun relevante Themen, über die Übersichten der landesweiten Regelungen oder die hochschulspezifische Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge erfolgen. Insgesamt sind über 8.000 relevante Daten und Fakten zur ersten Phase der Lehrerbildung abrufbar. Für jedes der 16 Länder sind bis zu 36 Merkmale aufgeführt. Für jede der 64 Hochschulen, die an der Befragung teilgenommen haben, findet sich eine Zusammenstellung von bis zu 49 Merkmalen.

Vorwort

Mobilität, im Folgenden vor Allem verstanden als räumliche Verlagerung des Ausbildungs- oder Arbeitsortes innerhalb einer Bildungs- und Berufslaufbahn, war ein wesentliches Ziel der Bologna-Reform. Die Einführung vergleichbarer Abschlüsse und klarer »Sollbruchstellen« sollte deshalb die Anschlussfähigkeit und gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen verbessern. In der Diskussion um die Einführung der Bachelor-Master-Struktur stand dabei zumeist die internationale Mobilität im Zentrum. Im Bereich der Lehrerbildung stellt sich aber die Frage der Mobilität primär auf nationaler Ebene, zudem auch nach dem Studium – und mit einer höheren Dringlichkeit als bei vielen anderen Studiengängen.

In den meisten Fächern geht es darum, dass nach Umsetzung der Bologna-Reform ein Studium z.B. in Deutschland begonnen, in Frankreich nahtlos fortgesetzt und in Italien beendet werden kann. Für einen Lehramtsstudierenden lautet die Fragestellung auch 2013 immer noch: Ist es überhaupt möglich, zuerst einen Bachelor in Niedersachsen zu erlangen, dann einen Master in Nordrhein-Westfalen, anschließend den Vorbereitungsdienst in Sachsen-Anhalt zu absolvieren, um im Laufe des Berufslebens später vielleicht auch einmal in Bayern als Lehrerin oder Lehrer zu arbeiten? Die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen durch die Hochschulen und Länder ist noch lange keine Selbstverständlichkeit in Deutschland.



Mobilität in der Lehrerbildung hat vielfältige Facetten. Sie lässt sich nach verschiedenen Zeitpunkten (während des Studiums, nach dem Studium, nach dem Vorbereitungsdienst, nach dem Berufseinstieg) sowie verschiedenen Arten unterscheiden:

- **regionale Mobilität:** Wechsel der Hochschule, Wechsel des Bundeslandes, Auslandsmobilität.
- **inhaltliche Mobilität:** Wechsel des Lehramtstyps bzw. der Schulform, Wechsel der Unterrichtsfächer.
- **berufliche Mobilität:** Wechsel aus lehrerbildendem Bachelor-Studium in nicht-lehrerbildenden Fachmaster (und umgekehrt), beruflicher Quereinstieg mit nicht-lehramtsbezogenem Hochschulabschluss in den Vorbereitungsdienst sowie Seiteneinstieg aus anderen Berufszweigen in den Lehrerberuf.

In der aktuellen Diskussion und dieser Broschüre liegt der Fokus auf der regionalen Mobilität. Für die zwei wohl bedeutsamsten Schnittstellen (zwischen Bachelor und Master sowie zwischen Studienabschluss und Vorbereitungsdienst) wurden deshalb mit Hilfe von Experteninterviews und Daten aus dem Monitor Lehrerbildung der Status quo sowie mögliche Hürden und Erfolgsfaktoren identifiziert. Dabei ergänzt die systematische Analyse die lückenhafte Datenlage eher, als dass sie auf ihr aufbauen kann.

Wir hoffen, dass die hier zusammengestellten Fakten und Schlussfolgerungen die weitere Entwicklung des Lehramtsstudiums in Deutschland unterstützen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

Dr. Volker Meyer-Guckel
stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes
für die Deutsche Wissenschaft

Dr. Ekkehard Winter
Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung

Prof. Dr. Frank Ziegele
Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung

Was wissen wir über die derzeitige Mobilität?

Generell ist die Datenlage zum Thema Mobilität in der Lehrerbildung als eher dürrtig zu bezeichnen. Es liegen kaum aussagekräftige empirische Ergebnisse vor, insofern muss auch die Interpretation der Daten zurückhaltend betrieben werden. Die 19. Sozialerhebung (erhoben 2009) zeigt, dass sich die Mobilität der Studierenden im Lehramtsstudium erstaunlicherweise nur minimal unterscheidet von der Mobilität der Vergleichsgruppe (= alle Studierenden im Erststudium): 15 % der Lehramtsstudierenden haben während des Studiums ihre Hochschule mindestens einmal gewechselt; 7 % wechselten die Hochschule unter Beibehaltung ihres angestrebten Abschlusses (Vergleichsgruppe: 14 bzw. ebenfalls 7 %). Unter den Studierenden im Lehramtsstudium setzten 8 % nach dem Wechsel der Hochschule ihr Studium in einem anderen Bundesland fort (Vergleichsgruppe: 7 %).¹

In Bezug auf die **Wanderungsbewegungen der Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen** zeigt sich ein sehr heterogenes Bild. Die Erhebung aus dem Monitor Lehrerbildung macht deutlich, dass – bezogen auf die zehn Länder, zu denen entsprechende Angaben vorliegen – im Schuljahr 2010/2011 4.278 von 21.147 Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen, also ungefähr ein Fünftel, zum Vorbereitungsdienst in ein anderes Bundesland gewechselt sind. Nur äußerst selten stammten die Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen, die in eines dieser zehn Länder wechselten, nicht aus einem benachbarten Land (siehe Tabelle). Fünf von 12 Ländern gaben Niedersachsen als eines der drei Herkunftsländer an, wohingegen Bayern und das Saarland kein einziges Mal genannt wurden. Leider liegen von vier Ländern keine Angaben vor.

Land	Lehramtsabsolventinnen und -absolventen, die im Schuljahr 2010/11 den Vorbereitungsdienst begannen	Davon Lehramtsabsolventinnen und -absolventen aus anderen Ländern
Baden-Württemberg	5802	532 9,17 %
Bayern	Keine Angabe	Keine Angabe
Berlin	Keine Angabe	Keine Angabe
Brandenburg	440	5 1,14 %
Bremen	Keine Angabe	Keine Angabe
Hamburg	364	139 38,19 %
Hessen	2.370	ca. 20-30 % *
Mecklenburg-Vorpommern	Keine Angabe	203
Niedersachsen	3.500	1.225 35,00 %
Nordrhein-Westfalen	7.516	1.328 17,67 %
Rheinland-Pfalz	1.718 **	383 22,29 % **
Saarland	145	50 34,48 %
Sachsen	375	77 20,53 %
Sachsen-Anhalt	377	185 49,07 %
Schleswig-Holstein	910	354 38,90 %
Thüringen	491	Keine Angabe

¹ Quelle: DSW/HIS-HF 19. Sozialerhebung; zitiert in: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Ekin Deligöz, Katja Dörner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 17/9675 –, S. 5f. Online unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/098/1709886.pdf> (abgerufen am 11.02.2013).

Auffallend ist, dass in Sachsen-Anhalt (49,1 %) fast die Hälfte der Referendariatsanwärterinnen und Referendariatsanwärter aus einem anderen Bundesland kam und auch in Schleswig-Holstein (38,9 %), Hamburg (38,2 %) und Niedersachsen (35 %) der Anteil der Wechsler recht hoch ist. Baden-Württemberg (9,2 %) und Brandenburg (1,1 %) weisen dagegen einen eher geringen Anteil an Wechslern auf. Im Saarland wurden 2010/11 keine Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer ausgebildet; es kann davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der 34,5 % Wechsler angehende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer waren. Wenige Länder, etwa Niedersachsen und Hessen, weisen eine hohe Mobilität in beide Richtungen auf. Es lässt sich festhalten, dass einerseits im Schnitt zum Vorbereitungsdienst eine deutlich höhere Mobilitätsbewegung stattfindet als während des Studiums, diese aber auffallend asymmetrisch verteilt ist. Diese Stromlenkung ist zum einen auf Bedarfe und im Zusammenhang mit diesen Bedarfen gesetzte Anreize (offene Stellen, lockende Verbeamtung der Lehrerinnen und Lehrer, bei allgemeinem oder fachspezifischem Lehrbedarf Besoldungszuschläge für Mangelfächer und kulante Anerkennungspraxis) zurückzuführen, zum anderen aber auch – komplementär – auf zum Teil wenig »einladend« gestaltete Übergangsregelungen. Dabei hängen die politische Ebene (Lehrerbildungsgesetze sowie Regelungen der einzelnen Länder) und die pragmatische Ebene (z.B. Anerkennungspraxis der Hochschulen bzw. Länder) eng zusammen.

Bedeutendste Herkunftsländer (3 Nennungen möglich)

Keine Angabe
Keine Angabe
Brandenburg
Berlin
Keine Angabe
Niedersachsen 25,8 %, Nordrhein-Westfalen 10,7 %, Berlin 9,6 %
Keine Angabe
Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg
Bremen, Nordrhein-Westfalen, Hessen
Hessen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen
Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen
Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt
Sachsen-Anhalt, Thüringen, Berlin
Sachsen, Thüringen, Niedersachsen
Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern
Keine statistische Erfassung, überwiegend aus Sachsen, Sachsen-Anhalt, Hessen

* Schätzung für Gymnasium und berufliche Schulen

** inklusive Quer- und Seiteneinsteiger

»Die Bereitschaft zur Anerkennung von Studienabschlüssen bei einer Bewerbung zum Vorbereitungsdienst in einem anderen Bundesland hängt nicht in erster Linie an der Studienstruktur. Sie ist vor allem interessengesteuert und eine Frage des politischen Willens. Wenn wir in Niedersachsen junge Menschen in Physik oder Latein ausbilden, bekommen die auch in Bayern ohne Probleme einen Referendariatsplatz. In den Fächern Deutsch und Geschichte sieht das anders aus – das sind halt keine Mangelfächer.«

Dr. Yoshiro Nakamura, geschäftsführender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück



Diese Tabelle und weitere detaillierte Informationen zur ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland finden Sie im Online-Portal

www.monitor-lehrerbildung.de

Welche Hürden gibt es?

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz »Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen«² vom 22.10.1999 (aktualisiert am 05.02.2009) und dem Quedlinburger³ (02.06.2005) sowie dem Saarbrücker Beschluss⁴ vom 16.10.2008 (aktualisiert am 16.09.2010) wurde die Grundlage für eine gegenseitige deutschlandweite Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen gelegt. In der Realität sehen sich wechselwillige Studierende und Absolventinnen und Absolventen allerdings immer noch großen Herausforderungen ausgesetzt. Das kann ggf. dazu führen, dass Qualifizierungen, zusätzliche Teilprüfungen und Teile des Vorbereitungsdiensandes zusätzlich zu erbringen bzw. nachzuleisten sind oder aber ein Wechsel in ein anderes Land oder an eine andere Hochschule faktisch kaum oder gar nicht möglich ist.

Erschwert wird die Mobilität durch einen »Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche«⁵ in der Lehrerbildung. Sowohl in den 16 Ländern als auch in den einzelnen Hochschulen existieren verschiedene Modelle für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrern. Dies betrifft neben strukturellen auch inhaltliche Faktoren. Als die wesentlichsten Hürden können vier identifiziert werden.

HÜRDE 1

Unterschiedliche Schulformen und Lehramtstypen⁶

In den Ländern gibt es unterschiedliche Schulformen; die Grundschulzeit variiert zwischen 4 und 6 Jahren, in vielen Ländern hat die Sekundarschule die Haupt- und Realschule abgelöst. Weitere grundlegende Unterschiede in der Konzeption ließen sich listen. Die in einem Land erworbene Unterrichtsbefähigung bereitet bei einem Wechsel in ein anderes Land Probleme, wenn die jeweilige Schulform dort nicht in gleicher Form anzutreffen ist. Zum Beispiel bilden die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen für das Lehramt an Grundschulen aus, wohingegen Hamburg das Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I anbietet, mit dem die Lehramtsbefähigung für die Klassen eins bis zehn erworben wird. Wenn jemand z.B. in Baden-Württemberg für die Lehrtätigkeit an Grundschulen studiert, wird er diese Form in Niedersachsen nicht vorfinden, da dort der Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen zusammengefasst ist.

»Die Verschiedenheit der Studiengänge ist nicht das Hauptproblem. Natürlich hat Bologna dazu geführt, dass die inhaltliche Differenz in unterschiedlichen Ausbildungsgängen im Detail sichtbarer geworden ist. Aber Anerkennungsentscheidungen sollten sich weniger um die inhaltliche Identität verschiedener Module drehen, sondern um die Frage, ob ein gleichwertiger Beitrag zu dem angezielten Studienabschlussprofil vorliegt. Das Problem besteht darin, dass in den meisten Studienbereichen kaum eine Vorstellung oder ein gemeinsamer Konsens über das inhaltlich definierte Qualifikationsziel, also über ein Gesamtkompetenzprofil eines Studienabschlusses existiert.«

Dr. Yoshiro Nakamura, geschäftsführender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück

² Quelle: Kultusministerkonferenz, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Informationsschrift-Gegenseitige-Anerkennung_01.pdf (abgerufen am 11.02.2013).

³ Quelle: Kultusministerkonferenz, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf (abgerufen am 11.02.2013).

⁴ Quelle: Kultusministerkonferenz, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_inhaltliche_Anforderungen_aktuell.pdf (abgerufen am 11.02.2013).

⁵ Quelle: Keuffer, Josef (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft, Heft 40, S. 51.

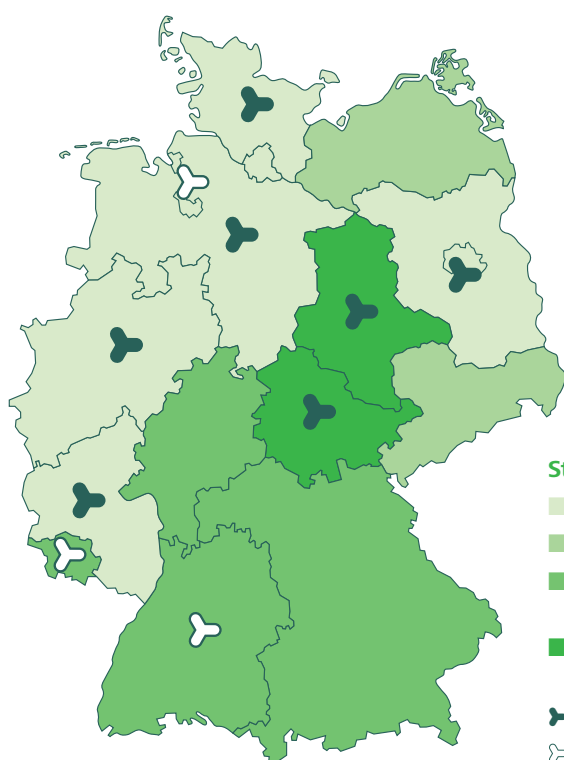
⁶ Einen Überblick über die in den Ländern angebotenen Lehramtstypen erhalten Sie unter: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix>.

⁷ Quelle: Monitor Lehrerbildung (<http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/studieninhalte>).

HÜRDE 2

Verschiedene Studienstrukturen und -abschlüsse

Mehr als zehn Jahre nach Einführung der gestuften Bachelor- und Masterabschlüsse ist das Lehramtsstudium in acht Bundesländern komplett darauf umgestellt, wie der Monitor Lehrerbildung zeigt. In vier Bundesländern kann aber – mit Ausnahme des Lehramtstyps 5 (berufliche Schulen) – weiter nur mit dem Abschluss Erstes Staatsexamen studiert werden, in zwei Ländern werden alle Lehramtsstudiengänge mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen (Sachsen ist zum WS 2012/13 von einer gestuften Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor/Master wieder zum Ersten Staatsexamen zurückgekehrt). In zwei Ländern existiert keine gesetzlich vorgeschriebene Struktur, dort werden je nach Hochschule sowohl gestufte als auch grundständige Studienstrukturen angeboten. In sieben Ländern folgt ein lehramtsbefähigender Master erst im zweiten Schritt auf einen fachbezogenen (polyvalenten) Bachelor, in drei Ländern existieren teilweise polyvalente Bachelor-Studiengänge. In sechs Ländern gibt es keine polyvalenten Bachelor-Studiengänge.



HÜRDE 3

Vorgeschriebene Fächeranzahl und mögliche Fächerkombination

Die den Studierenden vorgeschriebene Fächeranzahl und die Fächerkombination spielen eine limitierende Rolle bei einem Wechsel an eine andere Hochschule und in ein anderes Land. In Mecklenburg-Vorpommern sind für das Lehramt an Grundschulen vier Lernbereiche verpflichtend, wohingegen in Niedersachsen zwei Unterrichtsfächer für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen erforderlich sind. Nicht jedes Unterrichtsfach kann in jedem Land mit jedem Unterrichtsfach kombiniert werden, so dass ein Wechsel zum Master oder auch zum Vorbereitungsdienst in ein anderes Bundesland mit einer bestimmten Fächerkombination zu Anerkennungsproblemen führen kann. Speziell Studierende eines Bachelor-Studiengangs müssen bei ihrer Fächerwahl beachten, welche Regelungen und Aufnahmevoraussetzungen für den lehramtsbefähigenden Master bestehen.

HÜRDE 4

Unterschiedliche Studieninhalte, unterschiedliche zeitliche Platzierung von Kerninhalten

In 14 Ländern gibt es landesweite Vorgaben über die Verteilung der Pflichtanteile der verschiedenen Studieninhalte (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Praxisphasen etc.). Die landesrechtlichen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen geben beispielsweise die zu erreichenden Leistungspunkte für die verschiedenen Studieninhalte für den Bachelor- und Masterstudiengang zusammen an. Die Entscheidung über die Verteilung der Leistungspunkte innerhalb eines Lehramtsstudiengangs, also ob diese im Bachelor oder Master absolviert werden müssen, liegt dann bei den einzelnen Hochschulen. In Berlin müssen 88 Leistungspunkte im ersten Fach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) im Bachelor-Studiengang für den Lehramtstyp 2 erreicht werden. Hamburg sieht wiederum eine andere Verteilung vor, in der Lehramtsstudierende 45 Leistungspunkte im ersten Fach während des Bachelor-Studiengangs erreichen müssen. Diese Unterschiede lassen vermuten, dass nach einem Bachelor-Abschluss in Hamburg ein Wechsel nach Berlin zum Masterstudiengang nur schwer möglich ist. Auslandsaufenthalte sind an einigen Hochschulen (z.B. an der TU Dortmund im Bachelor-Studiengang) ein verpflichtender Bestandteil für moderne Fremdsprachen, an anderen nicht. Auch das könnte einen Wechsel erschweren.

Die inhaltliche Akzentuierung und thematische Ausrichtung der Module, die in einem Lehramtsstudiengang absolviert werden müssen, variieren zwischen den Ländern und selbst innerhalb eines Bundeslandes von Hochschule zu Hochschule. Dies führt zu Problemen, wenn Module in Anerkennungsprozessen inhaltlich kleinlich verglichen werden und dabei entschieden werden muss, ob ein bestimmtes Modul der Herkunftshochschule dem vorgesehenen hochschuleigenen entspricht oder nicht.

Wie kann Mobilität verbessert werden?

ERFOLGSFAKTOR 1

Singuläre Sonderwege der Länder minimieren!

Eine Stärke des Föderalismus' ist es, dass von den Ländern unterschiedliche Lösungswege in Bezug auf aktuelle Herausforderungen beschritten werden können. Wenn die Vielfalt der Lösungswege aber selbst zum Problem wird, da sie Übergänge und Binnenmobilität be- oder sogar verhindert, ist es an der Zeit, einen weitgehenden Konsens bezüglich grundlegender struktureller Fragen herbeizuführen. Es ist schwer begründbar, warum man in manchen Ländern eine Unterrichtsbefähigung für eine Schulform erwerben kann, die es in kaum einem anderen Land überhaupt gibt. Wenigstens in Fragen der Schulformen bzw. Lehramtstypen sowie wählbarer Fächerkombinationen sollten singuläre Sonderwege der Länder minimiert werden. Die Vielfalt in den einzelnen Hochschulprofilen in Bezug auf Inhalte und Ausgestaltung des Lehramtsstudiums sollte allerdings erhalten bleiben.



»Ebenso wie der Ausbau der Ganztagschulen oder die Inklusion ist auch die Lehrerausbildung eine Aufgabe von nationaler Bedeutung. Statt sich je nach aktuellem Bedarf in manchen Jahren die Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig abzuwerben und in anderen Jahren neue Hürden für Umzügler aufzubauen, sollten die Länder sich auf bundesweite Standards verständigen: Das gilt besonders für die grundlegende Organisation des Lehramtsstudiums, die gegenseitige Anerkennung der Studienabschlüsse und den unüberschaubaren Dschungel an Schulformen. Mehr als 100 verschiedene Typen von Sekundarschulen lassen sich jedenfalls nicht durch die Vielfalt der Kinder, sondern nur durch die Unterschiedlichkeit der Politik erklären.«

Dr. Jörg Dräger, Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

ERFOLGSFAKTOR 2

An übergeordneten Qualifikationszielen statt an einzelnen Studieninhalten orientieren!

Eine regelhafte gegenseitige Anerkennung der Studienabschlüsse der Länder und Hochschulen ist entscheidend für eine erleichterte Binnenmobilität. Hier ist es ratsam, sich an eine der Grundideen des Bologna-Prozesses zu erinnern: Durch die Einführung des Bachelor-Abschlusses sollte eine einheitliche Hauptaus- und -umstiegsmöglichkeit geschaffen werden. Dabei ist es entscheidend, sich an übergeordneten Qualifikationszielen statt an einzelnen Studieninhalten zu orientieren. Hier ist eine Gesamtbetrachtung und -bewertung sinnvoll, kein schematischer Detailvergleich einzelner Module und deren Inhalte. Es läuft der Intention des Bologna-Prozesses zuwider, wenn nun kleinteilige Zulassungsbedingungen struktureller oder inhaltlicher Art die intendierte Übergangsnormierung aushebeln. Hier sollte eine Einigung zwischen den Ländern hergestellt werden, ungeachtet inhaltlicher oder struktureller Unterschiede der jeweiligen Bachelor-Studiengänge den Bachelor-Abschluss als Zwischenabschluss anzuerkennen und ein Weiterstudium (ggf. mit der Auflage, gewisse wirklich unverzichtbare Elemente im Verlauf des Masterstudiums nachzuholen) zu ermöglichen. Für einen Wechsel mit einem Bachelor-Abschluss in einen grundständigen Lehramtsstudiengang mit Abschluss Erstes Staatsexamen sollte eine klare Einstiegsstelle (Einstiegssemester) definiert werden. Ebenso sollte der Master of Education wie das Erste Staatsexamen länderübergreifend als gleichwertig behandelt werden.

»Viele Hochschulen haben über diffizile Zugangsregelungen in die Masterstudiengänge verkappte Landeskinderklauseln aufgebaut. Hier muss gelten: Ein Bachelor ist ein Bachelor! Der Schulartbezug muss stimmen, aber die Studierenden dürfen nicht unter verschiedenen Studiengangmodellen leiden. Deshalb muss Nachstudieren von bestimmten Modulen möglich sein, um die Mobilität zwischen verschiedenen Universitäten zu ermöglichen.«

Dr. Martin Jungwirth, Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Münster

»Die Sicherung der Anerkennungs- und Anschlussfähigkeit der Lehrerbildungsmodelle der Länder/Hochschulen darf nicht auf eine inhaltliche 'Monokultur' hinauslaufen. Die Vielfalt an Schwerpunktsetzungen und unterschiedlichen Profilen, z.B. in den Fachwissenschaften, ist ja zumeist auch ein Mobilitätsargument für Studierende. Deshalb sollten wir Studienleistungen und -abschlüsse bei einem Hochschul- oder Landeswechsel nicht zu detailliert unter die Lupe nehmen, sondern Standards anwenden, die in der Gesamtbetrachtung und -bewertung die Qualität der Lehrerbildung sichern.«

Birgit Weyand, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier

ERFOLGSFAKTOR 3

Studierende und Absolventinnen und Absolventen aus anderen Ländern »einfädeln«!

Wie dargestellt, schreiben die Länder bzw. Hochschulen bestimmte Kerninhalte in verschiedenem Umfang oder zu verschiedenen Zeitpunkten (im Bachelor oder im Master) vor. Eine Verständigung aller Akteure, was zu welchem Zeitpunkt in welchem Umfang erbracht werden muss, ist wohl kaum erwartbar und im Hinblick auf unterschiedliche Hochschulprofile auch nicht sinnvoll. Sinnvoller erscheint es, Studierende aus anderen Hochschulen und Ländern großzügig »einzufädeln«. Dies kann geschehen, indem man regelhaft Möglichkeiten vorsieht, entscheidende Studienelemente (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Praktika, Auslandsaufenthalte, Sprachkenntnisse, Pflichtmodule etwa zur Inklusion), die im Zielland bereits zuvor verpflichtend waren, nachzuholen und ggf. mit zusätzlichen Leistungspunkten zu honorieren. Andererseits sollten natürlich auch Studienleistungen, die im Herkunftsland früher als im Zielland vorgesehen erbracht wurden, großzügig anerkannt werden. Hierfür sollten seitens der Länder verbindliche Regelungen getroffen und angewendet werden.

»Wie wäre es – wenn die größere politische Lösung noch etwas auf sich warten lässt – mit der Einrichtung einer Schiedsstelle in der KMK für Absolventinnen und Absolventen, die nicht nachvollziehen können, warum ein Land sie nicht zum Vorbereitungsdienst zulässt? Die Expertinnen und Experten einer solchen niederschweligen Anlaufstelle könnten dann pragmatisch und lösungsorientiert anhand der KMK-Vereinbarungen zwischen abgelehnten Absolventinnen und Absolventen und Entscheidungsträgern (Ministerien etc.) des Ziellandes moderieren und vermitteln.«

Dr. Yoshiro Nakamura, geschäftsführender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Osnabrück

»Die Studierenden müssen die Sicherheit haben, dass ihre Studienleistungen und -abschlüsse an anderen deutschen Hochschulen als gleichwertig anerkannt werden. Eine konsequente Umsetzung der Bologna-Instrumente wäre dafür hilfreich, denn die Vorgaben der Bologna-Reform sind eindeutig: Es kommt auf die erworbenen Kompetenzen und nicht auf den Input an. Damit die Hochschulen keinen Bewerber wegen „Inkompatibilitäten“ ablehnen müssen, sollten die Studienleistungen deshalb kompetenzorientiert angerechnet und bei vorhandenen Lücken studienkompatibel nachgeholt werden können. Wenn man die Hochschulen dazu verpflichtet, sollte der Wechsel an eine andere Hochschule auch kein Problem sein.«

Dr. Ekkehard Winter, Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung

ERFOLGSFAKTOR 4

Verlässliche Regelungen statt bedarfsorientierter Einzelfallsteuerung schaffen!

Fachspezifische Einzelfallsteuerung, die je nach Bedarf die Anerkennung von Studienabschlüssen anderer Länder erleichtert oder erschwert, führt nicht nur zu Intransparenz, mangelnder Verlässlichkeit und Willkür, sondern unter Umständen auch zu Qualitätseinbußen bei Mangelfächern. Sie sollte abgelöst werden durch generelle, verlässliche und transparente Regelungen der Einstiegsmöglichkeiten für Absolventinnen und Absolventen anderer Länder in den Vorbereitungsdienst.

»Meine These: Sobald ein Land Mangelfächer besitzt, pfeift es auf restriktive Regelungen und macht den Laden auf. Sobald ein Land die eigenen Absolventinnen und Absolventen nicht mehr unterbekommt, macht es die Schotten wieder dicht.«

Prof. em. Dr. Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen

ERFOLGSFAKTOR 5

Verzahnung der unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung sichern!

Durch die drei Phasen (Hochschulstudium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) sind an der Lehrerausbildung verschiedene Institutionen beteiligt, die unterschiedliche Kulturen besitzen und unterschiedliche Aufgaben innehaben. Um eine strukturelle und inhaltliche Anschlussfähigkeit gewährleisten zu können, ist eine enge Verzahnung der Phasen wichtig. Diese enge Verzahnung der verantwortlichen Akteure nutzt in erster Linie den Studierenden des jeweiligen Landes, ermöglicht aber durch größere Klarheit der Schnittstellen, Vorbedingungen, Erwartungen und nicht zuletzt der Abstimmungsprozesse auch ein leichteres »Einfädeln« wechselwilliger externer Studierender sowie Absolventinnen und Absolventen. Diese Verzahnung kann u.a. über schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen, curriculare Absprachen oder durch Modularisierung des Vorbereitungsdienstes (wie es z.B. in Rheinland-Pfalz der Fall ist) gelingen, so dass die Module inhaltlich weitergeführt werden können bzw. anschlussfähig sind.

Bei der Befragung im Rahmen des Monitors Lehrerbildung gaben fünf Länder an, dass in ihrem Fall kein formalisierter, regelmäßiger Austausch der Beteiligten zur Koordination der ersten zwei Phasen der Lehrerbildung auf Länderebene stattfindet. In zehn Ländern gab es keine schriftlich fixierten Kooperationsvereinbarungen mit anderen Akteuren zur Koordination der ersten zwei Phasen der Lehrerbildung.⁸ An 65,6 % der Hochschulen findet ein formalisierter regelmäßiger Austausch der Beteiligten statt, schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen gibt es an 23 % der Hochschulen. Dies zeigt, dass die Zusammenarbeit der Akteure noch Verbesserungspotential bietet.

»Als Außenstehender muss man sich eigentlich darüber wundern, dass institutionalisierte Verfahren der Koordination und Kooperation zwischen erster und zweiter Phase offenbar noch immer nicht selbstverständlich sind. Wie soll ein systematischer und kohärenter Kompetenzaufbau erreicht werden, wenn Unklarheit – und womöglich auch kein Konsens – darüber besteht, wer wann was zu leisten hat und was ich legitimerweise wann von wem erwarten kann? Entscheidungen darüber, welche bisherigen Ausbildungselemente – mit Blick auf das angestrebte Qualifikationsprofil – anerkannt werden, werden dadurch zu fast beliebigen Einzelfallentscheidungen. Anschlussfähigkeit ist eine unverzichtbare Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung. Alle beteiligten Institutionen müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie dazu beitragen.«

Bettina Jorzik, Leiterin des Programmbereichs Lehre und akademischer Nachwuchs beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

⁸ Die detaillierten Ergebnisse sind unter <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/kohaerenz-und-verzahnung-der-phasen> abrufbar.

ERFOLGSFAKTOR 6

Transparenz über die verschiedenen Mobilitätsregelungen und -modalitäten in der Lehrerbildung schaffen!

Bis verbindliche Regelungen zur Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen in Kraft sind, bietet eine größtmögliche Transparenz über die unterschiedlichen landesspezifischen und hochschulspezifischen Herangehensweisen Lehramtsstudierenden und Absolventinnen und Absolventen eine entscheidende Hilfestellung.

Derzeit bieten der Erhebung für den Monitor Lehrerbildung zufolge lediglich vier Länder (Hamburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Saarland) Lehramtsstudierenden, die in ihr Land wechseln möchten, Informationen bezüglich der Anerkennung der bisherigen Leistungen und der Kompatibilität der Studiengänge an.⁹ Es wäre ratsam, an zentraler Stelle Studieninteressierten und Studierenden die zu beachtenden Fragestellungen gut und aktuell aufbereitet anzubieten – auch Studierendenberaterinnen und Studierendenberater könnten so Lehramtsstudierenden bessere Informationen für einen Wechsel an eine andere Hochschule/in ein anderes Land zur Verfügung stellen.

»Es gibt bereits klare Empfehlungen, die auf Ebene der KMK als verbindliche Grundstandards eines Lehramtsstudiums und für eine gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen beschlossen wurden – Warum werden diese nicht durchgehend angewendet? Warum sind diese Beschlüsse an manchen Hochschulen gar nicht bekannt? Wir halten an unserer Hochschule für wechselwillige Studierende, die in einem anderen Land abgelehnt werden oder scharfe Auflagen erhalten, als 'Argumentationshilfe' ein Handout mit den relevanten KMK-Beschlüssen bereit.«

Birgit Weyand, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier

»Studierende und Absolventinnen und Absolventen müssen bestehende Beschlüsse, Anerkennungsbedingungen, Verfahren und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner kennen, damit sie ihre Entscheidungen auf einer guten Informationsbasis treffen können. Wenn nun in der Praxis schon so viele verschiedene Varianten und voneinander abweichende Regelungen bestehen, stehen Hochschulen und Länder in der Pflicht, wesentliche Faktoren der Mobilität in der Lehrerbildung transparent zu machen.«

Prof. Dr. Frank Ziegele, Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung



⁹ Quelle: Monitor Lehrerbildung (<http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/mobilitaet>).

Verantwortlich für den Inhalt dieser Publikation

Christin Bönsch M.A. und
Ulrich Müller M.A.

Im Rahmen der Vorbereitung der vorliegenden Publikation wurden Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Wir danken insbesondere Frau Weyand (Universität Trier), Herrn Dr. Jungwirth (Universität Münster), Herrn Prof. em. Dr. Klemm (Universität Duisburg-Essen) und Herrn Dr. Nakamura (Universität Osnabrück) für wertvolle Hinweise. Die Verantwortung für den Inhalt der Broschüre liegt selbstverständlich allein bei den Herausgebern.

Ansprechpartnerinnen für das Projekt

Melanie Rischke M.A.
melanie.rischke@che.de

Christin Bönsch M.A.
christin.boensch@che.de

Die vorliegende Publikation ist auch auf der Seite des Monitors Lehrerbildung unter www.monitor-lehrerbildung.de/schwerpunkt/mobilitaet einsehbar und steht zum Download zur Verfügung.

Kontakt

Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Straße 6
33332 Gütersloh
Telefon 05241 97 61 0
Telefax 05241 9761 40
info@che.de

Herausgeber

Der Monitor Lehrerbildung und die vorliegende Publikation sind ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, der Deutschen Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.