



Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung

Bericht an den Landtag 2013

Inhaltsverzeichnis.....	Seite
Vorwort	2
Einleitung	4
1. Eckpunkte der Reform	4
2. Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung.....	6
2.1 Akkreditierung und Steuerung.....	6
2.2 Universitäre Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools	10
2.3 Bildungswissenschaftliches Studienprogramm	12
2.4 Praxiselemente und berufsbiografische Orientierung.....	14
2.5 Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte	22
2.6 Neuer Vorbereitungsdienst.....	24
2.7 Fremdsprachenanforderungen für das Studium	29
2.8 Weitere Aspekte und Bewertungen	34
3. Weiterentwicklung und zukünftige Berichterstattung	37
3.1 Fazit	37
3.2 Empfehlungen.....	39
3.3 Zukünftige Berichterstattung.....	41
Literatur	42
Anhang	45
Abkürzungsverzeichnis.....	47

Vorwort

Die Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen sind die wichtigsten Garanten für eine gute Schul- und Unterrichtsentwicklung. Daher kommt insbesondere der Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen ein sehr hoher Stellenwert zu. Diese müssen so qualifiziert und professionsorientiert wie möglich auf ihre anspruchsvolle Arbeit vorbereitet werden. Die Lehrkräfteausbildung muss zudem zukunftsgerichtet auf die Weiterentwicklung der nordrhein-westfälischen Schullandschaft ausgerichtet sein. Dabei sind Kontinuität und Wandel der Ausbildung in einem System, das zwölf lehrerausbildende Universitäten, mehrere Kunst- und Musikhochschulen und 33 Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung umfasst, in der Balance zu halten.

Nordrhein-Westfalen hat mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 unter den Bundesländern den weitest gehenden Reformansatz in Deutschland gewählt. Er beruht auf einem weitgehenden politischen Konsens des Landtags und auf einem ebenfalls weitgehenden Konsens aller Akteure in der Lehrerbildung. Dieser Konsens entwickelte sich durch einen umfassenden Konsultationsprozess mit allen an der Lehrerausbildung Beteiligten bei der Entwicklung und Implementierung der notwendigen Rechtsbestimmungen und Fachkonzepte.

Daher möchten wir im Namen der Landesregierung zunächst allen an der Lehrerausbildung beteiligten Personen und Institutionen danken, die an der Entwicklung des Gesetzes und an der Umsetzung der weitreichenden Reformanliegen des Lehrerausbildungsgesetzes beteiligt waren und sind. Der Dank gilt im Rahmen dieses Berichtes allen an der Lehrkräfteausbildung Beteiligten – den Hochschulen, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und den Schulen, Bezirksregierungen und Prüfungsämtern sowie allen Lehrerverbänden, die auch den vorliegenden Bericht mit ihren differenzierten Stellungnahmen und Gutachten im Rahmen der Berichterstattung erst eine Bewertung des Entwicklungsstandes und der Qualität der Lehrerausbildung möglich gemacht haben.

Der vom Gesetzgeber erbetene Bericht beschreibt die Situation und Entwicklung der Lehrerausbildung aus der Perspektive der Landesregierung – es ist insofern mehr als eine summarische Bilanz aller Stellungnahmen der Akteure. Er bewertet aus der Perspektive des Jahres 2013 die Umsetzung des Lehrerausbildungsgesetzes aus dem Jahr 2009, wohl wissend, dass noch nicht alle Reformelemente umgesetzt sind und zu einigen Teilbereichen noch keine validen Daten vorliegen. Der Zeitpunkt der Berichterstattung bringt es mit sich, dass die jetzigen Einschätzungen ein vorläufiges Bild ergeben, dass letztendlich nur durch eine Evaluation des Kompetenzerwerbs von Studierenden- und Auszubildendengruppen, die dann in relevanter Größenordnung die neue Lehrerausbildung 2018 vollständig durchlaufen haben, vervollständigt werden kann, um eine dann insgesamt erfahrungsgestützte Bewertung der erzielten Kompetenzentwicklung der zukünftigen Lehrkräfte vornehmen zu können. Es ist dennoch wichtig und wertvoll, ein Zwischenfazit zu Entwicklungsstand und Qualität zu ziehen, um der Debatte um die Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung eine fachbezogene Grundlage zu geben.

Eine von der Landesregierung intendierte Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung soll sich auf die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems, das allen Schülerinnen und Schülern Bildung und Teilhabe ermöglicht, und auf Aspekte des längeren gemeinsamen Lernens aus-

richten. Der Bericht zu Umsetzungsstand und Qualität der Lehrerausbildung hat auch die Funktion, eine Debatte zur Weiterentwicklung auf der Grundlage von Daten und Stellungnahmen aller Beteiligten zu ermöglichen.

Sylvia Löhrmann
Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Svenja Schulze
Ministerin für Innovation, Wissenschaft und
Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Einleitung

Der Landtag Nordrhein-Westfalen hat der Landesregierung mit der Verabschiedung des Lehrerausbildungsgesetzes am 12. Mai 2009 sein klares Interesse an der weiteren Entwicklung der Lehrerausbildung bekundet. § 1 (3) LABG bestimmt: „Die Landesregierung berichtet dem Landtag im Abstand von drei Jahren, beginnend im Jahr 2013, über Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Dazu wirken die Hochschulen und alle für die Lehrerausbildung zuständigen Stellen des Landes zusammen.“

Mit diesem ersten Entwicklungsbericht soll der Stand der Umsetzung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) dokumentiert werden; Aussagen zur Qualität sollen getroffen werden, soweit bereits Daten und begründete Einschätzungen vorliegen. Der Bericht stützt sich auf die Stellungnahmen der an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen, die gebeten wurden, ihre Erfahrungen mit der Umsetzung des Lehrerausbildungsgesetzes in die Berichterstattung einzubringen¹ sowie auf Daten und Erkenntnisse, die der Landesregierung im Kontext der Reform bekannt geworden sind.

Fragen der Lehrkräfteversorgung des Berufskollegs sowie sich daraus eventuell ergebende Weiterentwicklungen der Ausbildung für das Lehramt am Berufskolleg werden in einen gesonderten Bericht einer von der Landesregierung dazu beauftragten Expertenkommission² thematisiert, auf den hier insofern verwiesen wird. Dortige Hinweise werden in den abschließenden Empfehlungen des vorliegenden Berichts aufgegriffen. Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf die vom LABG vorgesehene grundständige Lehrerausbildung.

Der Bericht schließt mit Empfehlungen für eine zukunftsgerichtete Weiterentwicklung der Lehrerausbildung ab, die den aktuellen und zukünftigen Bedürfnissen der Schulen gerecht werden sollen.³

1. Eckpunkte der Reform

Die Situation der universitären Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen war zu Beginn des letzten Jahrzehnts durch eine äußerst heterogene Ausgangslage gekennzeichnet, die es im Sinne von Gleichwertigkeit der Ausbildung und Mobilität der Studierenden zu korrigieren galt. Fünf Universitäten hatten sich seit 2003 dem Modellversuch „Gestufte Lehrerausbildung“ angeschlossen und bildeten in Bachelor-Master-Formaten aus, während die übrigen Universitäten weiterhin Staatsexamensstudiengänge anboten. Zusätzlich bestand Reformbe-

¹ Die eingegangenen Stellungnahmen (siehe Anhang) werden in einem Anlageband zu diesem Bericht dokumentiert und zusammen mit dem Bericht im Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung veröffentlicht.

² Ministerium 2013 (alle Literaturangaben werden in einem Literaturverzeichnis am Ende des Berichts ausgewiesen)

³ Vgl. LABG §1 (1): „Das Land und die Hochschulen gewährleisten eine Lehrerausbildung, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt.“

darf durch den Bologna-Prozess und durch inhaltliche Impulse der Kultusministerkonferenz (KMK).⁴

Daher berief die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, vertreten durch den Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie die Ministerin für Schule und Weiterbildung, im Jahr 2006 eine Kommission zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung an den lehrerausbildenden Universitäten des Landes. Die Kommission, unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), erhielt den „...Auftrag, ein allgemeines zukunftsfähiges und entwicklungs-offenes Konzept für die Lehrerbildung zu erarbeiten, das sich in den Bologna-Prozess einfügt, die Beschlusslage der Kultusministerkonferenz beachtet und die Reformverfahren der Universitäten des Landes, insbesondere der Modellhochschulen, einbezieht.“⁵

Die Baumert-Kommission orientierte sich auf der Grundlage der damaligen Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung am Leitbild einer berufswissenschaftlich orientierten Lehrerbildung und einem Verständnis von Lehrerbildung als berufsbiographischem Prozess.

Die Expertinnen und Experten sprachen sich dafür aus, die Zweistufigkeit der Erstausbildung (Studium, Vorbereitungsdienst) zu erhalten und die Phasen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten (Universität: Vermittlung der konzeptionell-analytischen Wissensbasis, Vorbereitungsdienst: Vermittlung der reflexionsbezogenen Handlungskompetenzen) weiter zu entwickeln. Die lehrerausbildenden Universitäten sollten ihre Zentren für Lehrerbildung zu Steuerungseinheiten ausbauen und insbesondere die fachdidaktischen Kapazitäten erweitern. Die Studiengänge sollten gestufte Strukturen sowie eine gleichlange Studienzeit für alle Lehrämter ausweisen. Vorgeschlagen wurden die Lehrämter für die Grundschule, für die Haupt-, Real- und Gesamtschule (Sekundarstufe I), für das Gymnasium und die Gesamtschule (Sekundarstufe II), für das Berufskolleg sowie für die sonderpädagogische Förderung. Praktische Studienanteile sollten konzeptionell in einem Gesamtkonzept entwickelt werden.

Auf der Basis des Expertengutachtens wurden 2007 als Eckpunkte eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes folgende Anforderungen formuliert: Die Lehrerausbildung sollte deutlich

- praxisorientierter (neue Praxiselemente, Thematisierung der Eignungsfrage von Beginn an),
- professioneller (gleichlange Ausbildung in allen Lehrämtern, Kompetenz- und Standardorientierung),
- profilierter (Lerngruppenbezug) und
- innovativer (verbindliche Kerncurricula, berufsbiographischer Ansatz, Diagnose und Förderung) gestaltet werden.

Im Lehrerausbildungsgesetz 2009 führte dies zu

- einer Struktur der Lehrämter, die den Empfehlungen der Expertenkommission folgte,
- einer gleichlangen, aber inhaltlich auf die Lehrämter und an den Anforderungen der Kultusministerkonferenz ausgerichteten Studienstruktur,

⁴ Vgl. Terhart 2000

⁵ Ministerium 2009, S. 11

- akademisch verantworteten Bachelor-Master-Studiengängen, deren Qualität über Akkreditierung und Reakkreditierung gemäß § 7 Hochschulgesetz gesichert wird,
- einer Staatsprüfung als Laufbahnprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes,
- neuen aufeinander bezogenen Praxiselementen (Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum, sowie ein Praxissemester im Masterstudium),
- neuen, in allen Lehramtsstudiengängen verbindlichen, inhaltlichen Studienangeboten in den Bereichen „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie „Diagnose und Förderung“,
- einem gestrafften und curricular reorganisierten Vorbereitungsdienst sowie dem Sonderformat eines Berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger.

Für die Umsetzung dieses Reformanspruches hat die Landesregierung für die Jahre 2010 bis 2015 zusätzliche Mittel in Höhe von 106,2 Millionen Euro vorgesehen. Die Umsetzung der Reform läuft auch nach diesem Zeitabschnitt weiter, weil mit ihr neue Daueraufgaben für die Hochschulen geschaffen wurden. Es ist daher eine Verstetigung der zusätzlichen Mittel für die Hochschulen erforderlich.

Die Implementierung des Lehrerausbildungsgesetzes erfolgte generell beteiligungsorientiert. Alle neuen Strukturelemente wurden in gemischten Arbeitsgruppen unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Universitäten, Bezirksregierungen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen entwickelt. Die so entstandenen Konzepte wurden dann in Konsultationsveranstaltungen mit allen unmittelbar Beteiligten sowie mit Lehrerverbänden und Schulleitungsvereinigungen erörtert und gemeinsam umgesetzt.

2. Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung

Die Berichterstattung über Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung folgt den von der Landesregierung benannten Sachaspekten. Dabei werden jeweils zunächst die mit dem LABG verbundene Intention des Gesetzgebers und die Hauptlinien der Entwicklung dargestellt. Es folgt eine Darstellung der Sicht der beteiligten Akteure auf der Basis der eingereichten Stellungnahmen sowie vorhandener Daten zur Umsetzung und Qualität. Abschließend wird eine Bewertung aus der Perspektive der Landesregierung vorgenommen.

2.1 Akkreditierungen und Steuerung

2.1.1 Intentionen und Entwicklung

Mit dem LABG 2009 werden die grundlegenden Strukturen von Bachelor-/Master-Studiengängen im Kontext des Bologna-Prozesses auf die Lehrerausbildung übertragen. Die Qualitätssicherungsverfahren der Akkreditierung treten in diesem Zuge an die Stelle der bisherigen Ersten Staatsprüfung (die auslaufend noch einige Jahre abgelegt werden kann). Auf

der Grundlage des LABG sind seit dem Jahr 2009 die einzelnen Studiengänge akkreditiert bzw. re-akkreditiert worden. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) ist an den Akkreditierungsverfahren beteiligt, die Akkreditierung der Masterstudiengänge bedarf seiner Zustimmung.⁶

Als Maßstab von „Qualität“ definiert das LABG – neben den allgemeinen fachlichen Qualitätsstandards:

- die Beachtung der Landesvorgaben für die Lehrerausbildung (im LABG selbst und in der das LABG ausführenden Lehramtszugangsverordnung vom 18.06.2009 – LZV) sowie
- die einschlägigen Regelungen und Vereinbarungen der Bundesländer in der Kultusministerkonferenz (insbesondere die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004 sowie „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ von 2008).⁷

Diese Maßstäbe sollen vor allem Mindeststandards der Ausbildung in Bezug auf die spätere Tätigkeit als Lehrkraft sichern. Dabei geht es um die Qualität von Schule, schulische Interessen und die Interessen des Landes als mit Abstand größtem Arbeitgeber und Dienstherrn für Lehrkräfte; nach Artikel 15 der Landesverfassung hat die Lehrerausbildung die „Bedürfnisse der Schulen“ zu berücksichtigen. Die Vereinbarungen unter den Ländern sichern darüber hinaus auch die bundesweite Anerkennungsfähigkeit der Abschlüsse: die strukturellen Vorgaben des Landes fördern auch die Vergleichbarkeit und damit die Mobilität der Studierenden innerhalb des Landes Nordrhein-Westfalen.

Das Schulministerium hat in Nordrhein-Westfalen seit 2009 an über 100 Verfahren von fünf unterschiedlichen Akkreditierungsagenturen an insgesamt 18 (in staatlicher und privater Trägerschaft stehenden) Hochschulen teilgenommen; zu großen Teilen durch Beauftragung von Leitungspersonen des Landesprüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen.

Die Universitäten haben in der Regel die BA- und MA-Studiengänge zusammen akkreditieren lassen. Dies hat dazu beigetragen, den übergreifenden Sachzusammenhang dieser Studiengänge zu erhalten. Dabei musste der Prüfmaßstab für MA-Studiengänge, deren Studienbetrieb zum Teil erst weit in der Zukunft lag (Beginn meist Herbst 2014), teilweise etwas flexibler gehandhabt werden; hier werden erst die künftig anstehenden Re-Akkreditierungsverfahren belastbarere Ergebnisse bringen.

Thematische Schwerpunkte der Fachgutachterinnen und -gutachter waren bisher:

- die Fachdidaktiken in den einzelnen Fächern und ihre personellen Ressourcen sowie die für die Lehrerausbildung insgesamt zur Verfügung stehenden Ressourcen,
- die Anpassung der Curricula in den einzelnen Fächern an die Bedingungen eines kombinatorischen lehramtsbezogenen Studiengangs (Studierende müssen hier je nach Lehramt drei bis fünf „Fächer“ oder „Teil-Studiengänge“ parallel studieren können, mindestens zwei Fächer und Bildungswissenschaften),

⁶ § 11 Abs. 1 S. 5 LABG; siehe auch Quedlinburger Beschluss der KMK vom 02.06.2005

⁷ Vgl. Konferenz der Kultusminister 2008

- die Fachstandards der Kultusministerkonferenz (die – so ein konkretes Beispiel – ein Lehramtsstudium in Biologie nur mit bestimmten Anteilen in Humanbiologie zulassen),
- die Organisation und Begleitung der verschiedenen Praxiselemente,
- die transparente Gestaltung der Zugangsvoraussetzungen für MA-Studiengänge und
- die Rolle der universitären Zentren für Lehrerbildung in den Hochschulen.

Aufgrund der komplexen Anforderungen an lehramtsbezogene Studiengänge waren im Ergebnis Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen insgesamt häufiger mit Auflagen verbunden als Akkreditierungen nicht-lehramtsbezogener Studiengänge; in einigen Fällen konnte die Akkreditierung nur für verkürzte Zeiträume ausgesprochen werden. An fünf Hochschulen wurden Akkreditierungsverfahren für einzelne Fächer oder sog. Fächerpakete ausgesetzt – meist jedoch nach Nachbesserungen wieder aufgenommen. Das Schulministerium musste seine abschließende Zustimmung zu einer vorgesehenen Akkreditierung nur in einem sog. Fächerpaket versagen.

Um die Ressourcenausstattung und die Studienangebote der Lehrerausbildung zu sichern, schließt das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) mit den einzelnen Hochschulen über die Akkreditierungen hinaus Ziel- und Leistungsvereinbarungen nach dem Hochschulgesetz ab, die nach Bedarf qualitativen und quantitativen Zielen dienen.

Das LABG (§ 1 Absatz 2 LABG) legt insbesondere ein Verfahren fest, nach dem Ziel- und Leistungsvereinbarungen nach Abstimmung mit dem Schulministerium geschlossen werden.

2.1.2 Stellungnahmen und Daten

Die Universitäten berichten in ihren Stellungnahmen, dass an allen Lehrerbildungsstandorten die Studiengänge umgestellt und mit wenigen Ausnahmen die Akkreditierungsprozesse abgeschlossen wurden. Kritisch merken einige Universitäten an, dass die Akkreditierung der Studiengänge erheblichen Aufwand verursache. Eine Universität problematisiert, dass der Zustimmungsvorbehalt des MSW in der Master-Akkreditierung dem Grundgedanken der staatsfernen Akkreditierung zuwider laufe. Einige Universitäten empfehlen – unterstützt durch die Landesrektorenkonferenz – die Vereinfachung der Verfahren und die Stärkung der Eigenverantwortung der Hochschulen durch die Zulassung sog. Systemakkreditierungen auch mit Wirkung für die Lehrerausbildung⁸. Weiterhin wird von vielen Hochschulen eine Engführung durch Leistungspunkt-Vorgaben der LZV und Vorgaben für Fächer-Kombinationen kritisiert und eine Flexibilisierung der Rahmenvorgaben des Landes gefordert.

Mehrere Lehrerverbände hingegen plädieren für die Beibehaltung der Programmakkreditierung der einzelnen Studiengänge, ein Lehrerverband für die Wiedereinführung der Ersten

⁸ Bei der Systemakkreditierung werden nicht mehr die einzelnen Studiengänge einer Hochschule („Programmakkreditierung“), sondern die Hochschulen selbst mit ihrem eigenen Qualitätssicherungssystem von den unabhängigen Akkreditierungsagenturen akkreditiert; die Qualitätssicherung für die einzelnen Studiengänge (Lehrämter und Fächer) obliegt dann diesem hochschulinternen System selbst.

Staatsprüfung (mindestens als erziehungswissenschaftliches Abschlusskolloquium). Weiterhin wird die landesweite Gleichwertigkeit bzw. Vergleichbarkeit der Akkreditierungsverfahren in Frage gestellt und als Konsequenz eine „landesweite Bestandsaufnahme“ bzw. eine „Vereinheitlichung“ der Akkreditierungsverfahren empfohlen.

Das Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen (LPA I) stellt fest, dass sich das Verfahren der Programmakkreditierung mit vorgeschalteter Modellakkreditierung und nachlaufender Beobachtung der Auflagenerfüllung bewährt habe - vor allem im Bereich der Anforderungen an die Fachdidaktiken und die Anforderungen der Kultusministerkonferenz.

Mit Blick auf die Ziel- und Leistungsvereinbarungen begrüßen manche Universitäten die Planungssicherheit, die sich für sie aus der Vereinbarung von Mindestaufnahmekapazitäten für die Lehramtsstudiengänge ergibt.

Lehrerverbände fordern zum Teil, dass über die Zielvereinbarungen sichergestellt werden müsse, dass jeder Absolvent eines lehramtsaffinen BA auch einen Lehramts-MA-Platz bekomme. Weiterhin werden neue „Steuerungsinstrumente zur Ermittlung des Lehrbedarfs“ gefordert, die allerdings nicht weiter konkretisiert wurden. Von den Verbänden für das Lehramt an Berufskollegs wird explizit kritisiert, dass im Übergang vom System des Staatsexamens zum BA-MA-System ganze technische Studiengänge von den Universitäten eingestellt wurden.

2.1.3 Bewertung

Die Programm-Akkreditierungsverfahren sind für alle Beteiligten aufwändig. Sie haben aber nach Ansicht der Landesregierung entscheidend dazu beigetragen, dass die einschneidendste strukturelle Reform der Lehrerausbildung der letzten Jahrzehnte ohne Verlust in Bezug auf allgemeine und speziell schulische Qualitätsansprüche an lehramtsbezogene Studiengänge gelingen kann. Nun prüft die Landesregierung, ob und ggf. wie eine Erstreckung der Systemakkreditierung auf Lehramtsstudiengänge unter Wahrung der besonderen Verantwortung des Landes für die Qualität der Lehrerausbildung möglich ist. Künftig wird man auch prüfen müssen, inwieweit der Aufwand an Personal, Kosten und Zeit durch eine angepasste Organisation der Verfahren zur Programmakkreditierung reduziert werden kann.

Aus Sicht des Landes haben die bisherigen Verfahren auch wichtige Anlässe und Beiträge zur Interessenklärung und Verständigung innerhalb von Hochschulen geleistet und insbesondere die Rolle der Zentren für Lehrerbildung in den Hochschulen gestärkt, deren Gestalt und Durchsetzungskraft die Hochschulen selbst recht unterschiedlich ausgestaltet haben.

Eine rein staatliche Steuerung der einzelnen Akkreditierungsverfahren, wie von einzelnen Lehrerverbänden gefordert, ist mit dem Charakter der Akkreditierung als grundsätzlich staatsferne „peer-review“ von Fachgutachtern nicht vereinbar. Auch eine nur partielle Wiedereinführung der Ersten Staatsprüfung würde die Umstellung der Lehrerausbildung auf BA/MA-Strukturen grundsätzlich in Frage stellen, insbesondere die Trennung der Verantwortung zwischen Land (Vorbereitungsdienst, zweite Phase) und Hochschulen (Studium, erste Phase mit akademischen Abschlüssen). Sie würde auch grundlegende institutionelle Folgefragen aufwerfen, zu Parallelstrukturen führen – und schließlich auch schulischen Interessen nur partiell

dienen können; auch die Existenz von Staatsexamensstudiengängen in der Vergangenheit hat das Problem der nicht kohärenten und unsystematischen Studiencurricula in Lehramtsstudiengängen nicht verhindern können. Das bisherige Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen und das bisherige Landesprüfungsamt für Zweite Staatsprüfungen werden zu einem einheitlichen Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen zusammengelegt (Kabinettsbeschluss vom 03.12.2013).

Im Übergangsprozess von Staatsexamens- zu BA-MA-Studiengängen entfallene fachbezogene Teilstudiengänge müssen ggf. durch zukünftige Ziel- und Leistungsvereinbarungen wieder abgesichert werden. Dabei müssen die grundlegenden Interessen der Studierenden an einer Fortsetzung eines lehramtsrelevanten Studiums nach dem Bachelorabschluss, die Grundversorgung mit Lehrkräften sowie ausreichende Auswahlmöglichkeiten des Arbeitgebers Land aus dem Angebot der Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen gewährleistet werden.

2.2 Universitäre Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools

2.2.1 Intentionen und Entwicklung

Die im Rahmen der Reform der Lehrerausbildung in Kraft getretene Neufassung des § 30 Abs. 1 Hochschulgesetz sieht eine strukturelle Stärkung der an den lehrausbildenden Universitäten eingerichteten Zentren für Lehrerbildung vor und weist diesen als eigenständige Organisationseinheiten eine Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz zu, die durch Hochschulsatzungen zu konkretisieren ist.

Nach der Neufassung des § 30 Abs. 1 Hochschulgesetz haben die Zentren für Lehrerbildung für die akademische Phase der Lehrerausbildung zentrale Verantwortung und tragen zur Sicherung der Qualität der Lehrerausbildung bei. Sie fördern die lehramtsbezogene Forschungstätigkeit und koordinieren die fachliche Zusammenarbeit von lehramtsbezogenen Hochschulkooperationen.

Darüber hinaus arbeiten die universitären Zentren für Lehrerbildung bei der Umsetzung der innerhalb der Studiengänge vorgesehenen Praxiselemente eng mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ehemalige Studienseminare) (ZfsL) zusammen. Aus diesem Grund kann die Hochschule den Vertreterinnen und Vertretern der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung auch eine stimmrechtliche Mitwirkung in den Gremien des Zentrums für Lehrerbildung einräumen.

Durch die Einbindung der Zentren für Lehrerbildung in universitäre Entscheidungsprozesse und -strukturen und die damit für die Zentren für Lehrerbildung verbundene Funktionsänderung, die sich von einer reinen Organisations- und Beratungsfunktion hin zu einer auch fachlichen Verantwortlichkeit entwickelt, soll ein institutioneller Identifikationsort sowohl für Lehrende als auch für Lehramtsstudierende und die Besonderheiten ihrer berufsspezifischen Ausbildung geschaffen werden.

Alle Lehrerausbildenden Universitäten in NRW haben ihre Zentren bzw. auch Konzepte von Professional Schools neu aufgestellt. Die Zentren wurden seit 2010 mit zusätzlichen Mitteln im Umfang von jährlich 4,6 Mio. Euro durch das MIWF gefördert.

2.2.2 Stellungnahmen und Daten

Die Hochschulen berichten in ihren Stellungnahmen über die Neustrukturierung der Zentren für Lehrerbildung, die vor allem durch neue Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen gekennzeichnet sind. Unabhängig von der Benennung der Zentren als „Zentrum für Lehrerbildung“ oder als „School of Education“ bzw. weiteren ortsspezifischen Varianten, sind an allen Hochschulen die neuen umfassenderen Funktionen angelegt. Die zusätzlichen Landesmittel zum Ausbau der Zentren für Lehrerbildung wurden vorrangig für die personelle Erweiterung genutzt.

An einem Hochschulstandort ist eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des zugeordneten Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung stimmberechtigtes Mitglied der Schulseite im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung; die anderen Hochschulen räumen nur sachlich (i.d.R. auf die Praxisphasen) beschränkte Mitspracherechte bzw. ein beratendes Stimmrecht ein.

In einzelnen Stellungnahmen wird beklagt, dass die Mittel zum Ausbau der universitären Zentren für Lehrerbildung zeitlich befristet wurden und so eine Verstetigung der Regelaufgaben nicht geleistet werden könne. Auch die Auskömmlichkeit der Mittel wurde in Einzelstellungen angesichts der zu leistenden Aufgaben in Frage gestellt.

Lehrerverbände begrüßen den gesetzlich fixierten umfassenderen Auftrag der Zentren für Lehrerbildung, fordern aber zum Teil landesweite Mindeststandards für die Aufgabenerfüllung, die über Ziel- und Leistungsvereinbarungen steuerbar wären. Empfohlen wird u.a. eine landesweite Bestandsaufnahme, die Auskunft darüber gibt, inwieweit die Kompetenzerweiterung durch § 30 Abs. 1 Hochschulgesetz auch wirklich genutzt wird. Gefordert wird weiterhin die Verstetigung der Mittelzuweisung, diese sei aber an die Erfüllung von Standards zu knüpfen. Angemerkt wird in diesem Zusammenhang, dass eine Folge der Mittelbefristung eine qualitätsmindernde Personalfuktuation sei. Von den Verbänden, die die Lehrkräfte an Berufskollegs vertreten, wird darauf hingewiesen, dass die besonderen Bedingungen des Berufskollegs in den Zentren für Lehrerbildung nicht immer angemessen berücksichtigt würden.

Schulleitungsvereinigungen fordern eine stärkere Einbeziehung der Schulen in die steuernden Strukturen der Lehrerausbildung (Schulleitungsververtretung).

Das LPA I konstatiert eine je nach Standorttradition unterschiedliche Profilierung der Zentren für Lehrerbildung. Angeregt wird die stärkere Wahrnehmung der Steuerungskompetenz der Zentren für Lehrerbildung in Ressourcenfragen.

2.2.3 Bewertung

Es ist derzeit, auch im Ergebnis der bisherigen Akkreditierungsverfahren, noch nicht valide einschätzbar, inwieweit und mit welchen Wirkungen die mit den neuen § 30 Abs. 1 Hochschulgesetz eröffneten Möglichkeiten durch Hochschulen in der praktischen Umsetzung tatsächlich ausgeschöpft werden. Das gilt beispielsweise für die Ausstattung der Zentren mit eigenen Ressourcen und die Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung insbesondere mit Blick auf das Praxissemester. Soweit das MIWF den Aufbau der Zentren verfolgt, besteht der Eindruck, dass dieser kontinuierlich vorangeht und jede Hochschule eine Gestaltung nach ihren Möglichkeiten und Bedarfen vornimmt. Eine fachliche Bewertung der Zentren ist nach Abschluss der Aufbauphase vorgesehen.

Das in den Stellungnahmen vielfach und nachdrücklich angesprochene Problem der Verstärkung von Mitteln für Regelaufgaben der Zentren für Lehrerbildung besteht. Es muss für den Zeitraum nach 2014 gelöst werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die mit der Neufassung des § 30 Abs. 1 Hochschulgesetz intendierte identifikatorische Wirkung und die strukturelle Stärkung der Zentren für Lehrerbildung zu einer fachlichen und oft auch personellen Aufwertung der Lehrerbildung innerhalb der Hochschulen geführt haben. Dies ist ein entscheidender Grund dafür, dass die Zentren für Lehrerbildung resp. Professional Schools von außeruniversitären Stellen der Lehrerbildung in der praktischen Zusammenarbeit als sehr engagierte und kompetente Organisationseinheiten wahrgenommen werden. Die bis dato erfolgreiche Implementierung der neuen BA-/MA-Studiengänge Studienprogramme basiert zu einem erheblichen Anteil auf der Leistung der universitären Zentren.

2.3 Bildungswissenschaftliches Studienprogramm

2.3.1 Intentionen und Entwicklung

Die bildungswissenschaftlichen Studienprogramme der Universitäten mussten in den letzten Jahren quantitativ und qualitativ neu ausgerichtet werden, da die verlängerte Studienzeit in den Lehrämtern Grundschule sowie Haupt-, Real- und Gesamtschule ein deutlich erhöhtes Ausbildungsvolumen in den Bildungswissenschaften beinhaltet. Die Bildungswissenschaften für diese Lehrämter haben verbindlich auch sonderpädagogische Module auszuweisen. Qualitativ sollten die Bildungswissenschaften stärker auf die inhaltlichen Anforderungen der Lehrämter sowie an den Standards der Kultusministerkonferenz ausgerichtet werden. Weiterhin sollte das Studienprogramm stärker auf das Leitbild der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler fokussiert werden.

Die Studie von Terhart, Lohmann und Seidel⁹, die in Vorergebnissen dem MSW in der Planungsphase des LABG vorlag, monierte die Beliebigkeit der bildungswissenschaftlichen Studienprogramme der Staatsexamensstudiengänge an den Universitäten. Auszugehen sei unter diesen Bedingungen nicht von einem verlässlichen bildungswissenschaftlichen Kompe-

⁹ Vgl. Terhart u.a 2010

tenzaufbau, der auch die theoretische Basis für die berufspraktische Kompetenzentwicklung darstelle. Außerdem seien aktuelle Stände der Lehr-/Lernforschung nicht ausreichend in den Curricula repräsentiert.

Die Lehramtszugangsverordnung (LZV) hat als Konsequenz daraus mehrere inhaltliche Vorgaben zu lehramtsspezifischen bildungswissenschaftlichen Inhalten gemacht, den Bereich Diagnose und Förderung für alle Lehrämter verbindlich gemacht sowie sonderpädagogische Studienelemente für die Lehrämter Grundschule und Haupt-, Real- und Gesamtschule vorgegeben. Die systematische Einbeziehung der Praxiselemente in den bildungswissenschaftlichen Bereich sollte die Theorie- und Praxisverbindung stärken.

2.3.2 Stellungnahmen und Daten

In den Stellungnahmen betonen die **Universitäten**, dass die bildungswissenschaftlichen Studienprogramme grundlegend neu strukturiert, stärker kohärent gestaltet und jeweils mit einem standortspezifischen Profil eingeführt und akkreditiert wurden. Forschendes Lernen, eine enge Theorie-Praxis-Verbindung und eine starke Ausrichtung auf pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung werden an allen Standorten hervorgehoben. Ein Standort bietet über das obligatorische Programm hinaus bildungswissenschaftliche Profile in den Bereichen Heterogenität, Medien und Gesundheit an.

Kritisch wird von einzelnen Hochschulstandorten die starke schulformspezifische Differenzierung des bildungswissenschaftlichen Studiums in Umfang und bezüglich bestimmter Inhalte (die LZV schreibt z.B. lehramtsbezogene Profildbereiche im Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen vor) gesehen. Darüber hinaus wurde im Zusammenhang mit dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen die geringe Leistungspunktmenge in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen des Lehramts Gymnasium und Gesamtschule moniert. Dieser im Vergleich zur LPO 2003 nicht gestiegene Anteil der Bildungswissenschaften in diesem Lehramt wird vor allem angesichts der Inklusion als problematisch eingeschätzt. Weiterhin wird eine generelle Flexibilisierung der LZV-Vorgaben¹⁰ sowie eine getrennte Ausweisung der Leistungspunkte für die Praxiselemente in den Bildungswissenschaften von den Hochschulen gefordert.

Lehrerverbände weisen darauf hin, dass es für die lehramtsspezifischen bildungswissenschaftlichen Angebote keine landesweit einheitlichen inhaltlichen Vorgaben gibt. Dies stelle Studierende beim Hochschulwechsel oder Übergang in den Vorbereitungsdienst weiterhin vor größere Probleme. Vorgeschlagen wird weiterhin eine Konkretisierung der bildungswissenschaftlichen Studienkonzepte, z.B. auch die Abstimmung von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangeboten. Kritisiert wird eine angeblich fehlende Abstimmung der bildungswissenschaftlichen Studienkonzepte und Ausbildungsinhalte zwischen den Phasen der Lehrerbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) vor der Akkreditierung. Einzelne Verbände sehen weiterhin erheblichen Überarbeitungsbedarf zum Prinzip des forschenden Lernens sowie der fächerübergreifenden Abstimmung der Module. Das **LPA I** kritisiert, dass die

¹⁰ Die LZV sieht eine Bandbreite von 3 Leistungspunkten zur flexiblen Verwendung vor.

Hochschulen noch nicht in ausreichendem Maße eine integrierte Modulplanung vornehmen und noch immer stark in Einzelveranstaltungen planen würden. Im Rahmen der Re-Akkreditierung solle der Fokus vor allem auf den Aspekt der berufsbiografischen Orientierung gerichtet werden. Das LPA I begrüßt die Einrichtung von qualitätssichernden übergreifenden Arbeitsgruppen der Universitäten und der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung vor allem im Kontext der Vorbereitung des Praxissemesters.

2.3.3 Bewertung

Auf der Basis der von der KMK vorgeschriebenen Standards für die Bildungswissenschaften ist es mit dem LABG gelungen, eine deutlich stärkere Kohärenz und Schulorientierung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile zu sichern. Dies ist auch eine Folge der Akkreditierungsverfahren, die sich an diesen Standards orientieren. Inwieweit dies auf der Ebene der durch die Studierenden „realisierten Curricula“ zu einer größeren bildungswissenschaftlichen Kompetenz der Studierenden führt, soll u.a. die Fortsetzung der BilWiss-Studie in NRW zeigen.¹¹

Auf KMK-Ebene wird zurzeit eine Überarbeitung der Standards für die Bildungswissenschaften unter dem Gesichtspunkt der Inklusion vorbereitet. Auf dieser Grundlage kann in NRW eine Überarbeitung der bildungswissenschaftlichen Elemente des Lehramtsstudiums erfolgen. Insbesondere sollte das bildungswissenschaftliche Volumen im Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen perspektivisch mit Blick auf die Inklusion erhöht und inhaltlich ausgeschärft werden.

Schließlich ist zu prüfen, ob und inwieweit die schulformspezifische Ausrichtung der bildungswissenschaftlichen Curricula zugunsten einer stärker lehramtsübergreifenden, an bildungswissenschaftlichen Schlüsselproblemen aller Lehrämter ausgerichteten Inhaltsstruktur, weiter entwickelt werden kann.

2.4 Praxiselemente und berufsbiografische Orientierung

2.4.1 Intentionen und Entwicklung

Eine größere Praxisnähe und eine reflektierte Praxisorientierung gehören zu den zentralen Anforderungen an eine moderne Lehrerbildung.

Das LABG 2009 schreibt in § 12 folgende Praxiselemente im Rahmen des Lehramtsstudiums als Voraussetzung für den Zugang in den Vorbereitungsdienst vor:

- ein Eignungspraktikum
- ein Orientierungspraktikum

¹¹ NRW beteiligt sich seit 2010 an der fortlaufenden Studie „BilWiss“ zur Wirksamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums der Wissenschaftler Baumert, Terhart, Leutner, Kunter u.a.

- ein Berufsfeldpraktikum
- ein Praxissemester

Die Praxiselemente sollen einem die gesamte Ausbildung umgreifenden kohärenten Gesamtkonzept folgen. Aufeinander bezogene Praxiselemente in Universität und Vorbereitungsdienst sollen den Studierenden eine fortlaufende Überprüfung ihres Berufswunschs ermöglichen. Das Gewicht und die Qualität schulpraktischer Ausbildung werden gestärkt. Das Gesamtkonzept weist die Zielsetzung der einzelnen Praxiselemente durch zu erreichende Standards aus und schafft mit einem obligatorischen Portfolio Praxiselemente für alle Studierenden eine durchgängige Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs durch die Studierenden. Dieser Ansatz wird für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst fortgeführt.

Die frühe und durchgängige Thematisierung der Eignungsfrage durch Praxiserfahrung und Reflexion ist ein zentrales Anliegen des Eignungspraktikums.

Eine über alle Phasen systematische Eignungsabklärung soll so verankert und über die Praxisphasen inhaltlich so begleitet werden, dass davon für die Studierenden Impulse für die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz ausgehen. Die Kultusministerkonferenz führt in ihrer Empfehlung zur Eignungsabklärung die im nordrhein-westfälischen Eignungspraktikum angelegten Teilelemente Praxisphase, Portfolio und Beratung als geeignete Instrumente der Eignungsabklärung an und „... sieht darin in der Implementierung systematischer Eignungsabklärungsverfahren einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung.“¹²

Eine bundesweite Bestandsaufnahme zur Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium verdeutlicht, dass Nordrhein-Westfalen das einzige Bundesland ist, in dem die Eignungsabklärung verbindlich in ein Gesamtkonzept von Praxiselementen einbezogen ist.¹³

Die frühe und durchgängige Thematisierung der Eignungsfrage durch Praxiserfahrung und Reflexion ist ein zentrales Anliegen des Eignungspraktikums (siehe dort). Damit ist für die Eignungspraktikantinnen und Eignungspraktikanten aber keineswegs eine abschließende Antwort gefunden. Die Schnittstellen in den Übergängen der Lehrerausbildung sollten geeignete Zeitpunkte sein, um die Eignungsfrage wiederholt in den Blick zu nehmen.

Im Bachelor dienen ein vierwöchiges Orientierungs- und ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum der analytischen Erkundung des Berufsfeldes. Im Master verfügen die Studierenden bereits über grundlegende konzeptionell-analytische Kompetenz und erstes reflexiv gesteuertes Handlungswissen. Das fünfmonatige Praxissemester endet mit dem Bilanz- und Perspektivgespräch. Der anschließende Vorbereitungsdienst wird in Ausbildungs- und Planungsgesprächen Zeiträume für Praxisreflexion und damit letztlich auch wieder für Eignungsreflexion bereitstellen. So zieht sich nicht nur die Praxisnähe, sondern auch die Reflexion als Teil einer umfassenden Feedback-Orientierung wie ein roter Faden durch die Lehrerausbildung.

¹² „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013

¹³ Vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2012

Das Eignungspraktikum

Für alle, die ein Lehramtsstudium planen, ist das Eignungspraktikum eine Möglichkeit, um die eigenen Berufsvorstellungen am Arbeitsplatz Schule zu überprüfen und erste Erfahrungen zu sammeln.

Die Schulen haben die Verantwortung für die Durchführung des Eignungspraktikums übernommen. Landesweit wurden über 6.000 schulische Mentorinnen und Mentoren in die Aufgaben im Zusammenhang mit diesem Praxiselement eingeführt. Bis zu den Sommerferien 2013 haben rund 23.500 Praktikantinnen und Praktikanten das Eignungspraktikum absolviert. Die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung unterstützen die Schulen bei ihren Aufgaben. Alle Schulen erhalten dafür wöchentlich eine Anrechnungsstunde.

An der Seite von erfahrenen und vom Land qualifizierten Lehrkräften wird die Schule als Arbeitsplatz von den Eignungspraktikantinnen und Eignungspraktikanten erkundet. Dazu erhalten sie die Möglichkeit in unterschiedlichen Fächern, Klassen und bei verschiedenen Lehrkräften zu hospitieren. Vertiefte Einblicke gewinnen sie durch die Erprobung erster eigener Handlungsmöglichkeiten.

Die persönliche Selbsteinschätzung der Eignungspraktikantinnen und Eignungspraktikanten wird ergänzt durch die vermittelte Fremdeinschätzung ihrer Mentorin oder ihres Mentors. Außerdem halten sie ihre persönlichen Erkenntnisse im „Portfolio Praxiselemente“ fest. Darüber hinaus steht den am Lehrerberuf Interessierten zusätzlich ein onlineunterstütztes Informations- und Beratungsverfahren zur Verfügung.¹⁴

Die Schulleitung und/oder die Mentorin oder der Mentor führen auf der Grundlage der angeleiteten praktischen Erfahrungen in der Schule sowie der Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren ein abschließendes Beratungsgespräch mit der Eignungspraktikantin oder dem Eignungspraktikanten. Die gemeinsame Eignungsreflexion hat das Ziel, eine kontinuierliche reflektierte Studien- und Berufswahl anzubahnen.

Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum

Die folgenden Praxisphasen des Bachelor-Studiengangs dienen sowohl der Vorbereitung auf den Lehrerberuf und der Strukturierung des nachfolgenden Studiums als auch dem Erschließen anderer Berufsfelder.

Das Orientierungspraktikum führt die Studierenden in die theoriegeleitete Analyse des schulischen Handlungsfeldes ein und soll den forschenden Blick auf berufstypische Handlungssituationen richten. Es wird von den Hochschulen in bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Veranstaltungsformate eingebunden und durch Beratungsangebote begleitet. Im Unterschied zum Eignungspraktikum soll es vorrangig der Einführung in eine forschende Grundhaltung gegenüber Schule und Unterricht dienen.

Das Berufsfeldpraktikum kann dazu dienen, als außerschulisches Praktikum Erfahrungen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit oder in auf Kommunikation und Vermittlung

¹⁴ Career Councelling for Teachers (cct) ein webbasiertes Beratungsangebot

angelegten Berufen oder anderen Berufen zu vermitteln (Ausstieg aus der Lehramtsperspektive). Es kann aktuell als weiteres schulisches Praktikum auch dazu dienen, nach Abschluss des Bachelorstudiums eine reflektiertere Auswahl zwischen verschiedenen, schulformbezogenen Masterstudiengängen zu treffen.

Praxissemester

Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Gesamtverantwortung der Universität. Es wird in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL – und den Schulen durchgeführt. Das Praxissemester ist integraler Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses angehender Lehrerinnen und Lehrer auf das Berufsfeld.

Das Praxissemester erhält sein Profil durch seinen Bezug auf verschiedene Lernorte. Zentral ist der Lernort Schule. Das Praxissemester zielt gleichermaßen auf die Berufsvorbereitung wie auf die berufsfeldbezogene Orientierung im folgenden Master-Studium und muss daher in das 2. Semester des Masterstudiums, spätestens in das 3. Semester, integriert werden. Die Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (frühere Studienseminare) dient der ausbildungsfachlichen Begleitung der Studierenden.

Konzept und Umsetzung des neuen Praxissemesters wurden von einer gemischten Arbeitsgruppe entwickelt. Beteiligt waren die Hochschulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen. Eine Rahmenkonzeption wurde von allen Hochschulrektorinnen und –rektoren zusammen mit dem Schulministerium am 14.04.2010 unterzeichnet.

Darauf aufbauende Kooperationsvereinbarungen zwischen den Universitäten und den zugeordneten Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung wurden bereits bis Ende 2013 in den Ausbildungsregionen Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Duisburg-Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal geschlossen, in den anderen Regionen wird der Abschluss vorbereitet. Neben diesen Vereinbarungen für die institutionelle Kooperation wurden in allen Ausbildungsregionen Arbeitsgruppen auf den Weg gebracht, die die konkrete ausbildungsfachliche Arbeit im Praxissemester entwickeln. Einzelne Standorte können hier auf eine längere Tradition der Zusammenarbeit zurückgreifen. Forschendes Lernen kristallisiert sich dabei als gemeinsame Perspektive für Studien- und Unterrichtsprojekte heraus.

Das Praxissemester wird an den zwölf lehrausbildenden Universitäten und den kooperierenden Musikhochschulen und Kunstakademien des Landes mit dem Jahr 2015 regelhaft beginnen (abgesehen von der jetzt schon vorlaufenden Sonderentwicklung der Bergischen Universität Wuppertal) und in den Jahren 2016/17 zu einem Vollausbau kommen; dann werden ca. 8.431 Studierende per anno (WS und SS) auf Praktikumsplätze an Schulen zu verteilen sein.

Die dazu gehörenden organisatorischen Grundfragen sind zwischen dem Land und den lehrausbildenden Hochschulen am 14.04.2010 in der Rahmenkonzeption (weiterhin abgekürzt RK) und bezüglich des Lernortes Schule in dem Praxiselementerlass des MSW vom 28.06.2012 (BASS 20-02) vereinbart worden. Danach wird die Verteilung der jeweiligen Uni-

Studierenden auf die Schulen in zwölf (jeweils der einzelnen Universität zugeordneten) Ausbildungsregionen durchgeführt. Das Praktikumsplatzangebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung ist an die Voraussetzung gebunden worden, dass das Verteilverfahren für die Plätze in seinen Verfahrensschritten an allen Hochschulen gleichsinnig und online-gestützt verläuft.

Die Bereitstellung des Platzangebots für das jeweilige Verteilverfahren der Region erfolgt durch die Schulverwaltung, die Platznachfrage und –verteilung an die Schulen durch die Praktikumsbüros der Hochschulen. Für diesen Nachfrage- und Verteilprozess ist ein Online-Tool erforderlich, das aktuell von den Hochschulen mit der Unterstützung des Landes entwickelt wird.

Vorlaufend dazu wurde die Bergische Universität Wuppertal mit der Entwicklung und Realisierung eines Pilot-Online-Tools (sie ist mit einer Umsetzung des Praxissemesters seit 2012 befasst) beauftragt. Dieser Teilabschnitt wurde vom MSW bezuschusst und ist von der Universität Wuppertal in 2011 und 2012 durchgeführt worden. Im Rahmen dieses Schrittes stellte sich heraus, dass es nicht sinnvoll gewesen wäre, dass jede Hochschule einzeln auf der Basis des Wuppertaler Pilot-Online-Tools eine eigene Softwareentwicklung einleitet.

Das Projekt ist seit Ende 2012 von allen lehrausbildenden Hochschulen durch gemeinsamen Beschluss der Landesrektorenkonferenz auf eine neue gemeinsam getragene Projektstruktur mit der Trägerschaft des DV-ISA (Datenverarbeitungs- und Infrastrukturausschuss aller NRW-Hochschule) übertragen worden. Das Projekt untersteht seitdem der Leitung durch einen Lenkungskreis. Der DV-ISA hat die Abstimmungen zwischen den Hochschulen und der Hochschul- und Schulseite moderiert, des Weiteren über ein europaweites Ausschreibungsverfahren eine IT-Firma ausgewählt und mit der Entwicklung einer Software beauftragt. Die Projektentwicklung wird über Finanzierungsbeiträge jeder lehrausbildenden Universität, des MSW und des MIWF finanziert. In diesem Prozess ist zwischenzeitlich auch das Rechenzentrum der Universität Dortmund für ein Betreibermodell gewonnen worden. Die Landesrektorenkonferenz hat dieses Verfahren einvernehmlich (alle Universitäten) unterstützt und einem gemeinsamen Kooperationsvertrag zugestimmt. Aktuell wird die Software entwickelt; die Implementierung ist zum Jahresbeginn 2015 vorgesehen.

Portfolio Praxiselemente

Das Gesamtkonzept aller Praxiselemente misst dem berufsbiografischen Aufbau der Lehrerkompetenzen zentrale Bedeutung bei. Daher wird die Entwicklung der berufspraktischen Kompetenz in einem die Praxiselemente verbindenden Portfolio der Studierenden dokumentiert.

Die berufspraktische Ausbildung wird mit dem achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienst abgeschlossen.

2.4.2 Stellungnahmen

Zum Eignungspraktikum

Nieskens und Mayr fassen die Ergebnisse einer externen Evaluation durch die Ruhr-Universität Bochum und die Bergische Universität Wuppertal wie folgt zusammen: „Zusammenfassend zeigen die Evaluationsdaten aller beteiligten Gruppen, dass das Eignungspraktikum von einer breiten Mehrheit der Akteure (der Schule) akzeptiert und als wirkungsvoll wahrgenommen wird.“¹⁵

In der externen Evaluation wird neben der grundsätzlich positiven Einschätzung der Eignungsabklärung aber auch die Gefahr der Kompetenzüberschätzung auf Seiten der Praktikantinnen und Praktikanten als Folge erfolgreich erlebter Einzelsituationen gesehen und empfohlen, bei der Weiterentwicklung vor allem die Rolle der schulischen Mentorinnen und Mentoren zu stärken sowie die Anschlussfähigkeit der Praxiselemente (hier Eignungs- und Orientierungspraktikum) zu optimieren.

Die ausbildungsfachlich federführende Bezirksregierung Münster stellt in ihrer Stellungnahme fest, dass das Eignungspraktikum organisatorisch „reibungslos“ funktioniert.

Einzelne Hochschulen kritisieren in ihren Stellungnahmen, dass das Eignungspraktikum nicht in das Hochschulstudium einbezogen ist, dass das Eignungspraktikum curricular nicht trennscharf genug vom Orientierungspraktikum abgegrenzt sei und angesichts der weiteren Praxiselemente die Bereitschaft der Schulen zur Aufnahme von Praktikanten sinke. Mit Verweis auf die Anzahl der Praxiselemente und auf Schwierigkeiten, ausreichend schulische Praktikumsplätze für alle Praktika generieren zu können, wird von einzelnen Hochschulen die Abschaffung des Eignungspraktikums oder der Verzicht auf seinen Pflichtcharakter nahegelegt.

Lehrerverbände und Schulleitervereinigungen bewerten das Eignungspraktikum sehr unterschiedlich. Zum Teil wird die Funktion der Eignungsabklärung sehr positiv gewürdigt und die Beibehaltung dieses Praxiselements gefordert, zum Teil wird angesichts der Vielzahl der Praktikantinnen und Praktikanten in den Schulen die Abschaffung empfohlen. Einzelstellungen geben zu bedenken, dass der Zeitpunkt für eine Eignungsabklärung zu früh sei bzw. empfehlen die Freiwilligkeit eines solchen Praktikums. Auch wird von einigen Verbänden die Differenz von Eignungs- und Orientierungspraktikum nicht wahrgenommen.

Zum Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum

Evaluationsdaten zum Orientierungspraktikum liegen nicht vor. Aus den Stellungnahmen der Hochschulen geht hervor, dass alle Standorte es in Strukturen des Studiums eingebettet haben (z.T. sind die Bildungswissenschaften verantwortlich, z.T. die Praktikumsbüros bzw. die Zentren für Lehrerbildung). Die Hochschulen weisen z.T. auf Probleme der Praktikumsstellenakquise hin und empfehlen ein webbasiertes Buchungsverfahren. Mehrere Hochschulen kritisieren, dass die Dauer der Praxisphasen als Zeitraum und nicht als workload angegeben wird.

Das Berufsfeldpraktikum wird von den Hochschulstandorten sehr unterschiedlich ausgerichtet. Es ist häufig nicht an Veranstaltungen gebunden und sowohl schulisch (z.T. an die Fächer bzw. die Fachdidaktiken gekoppelt) als auch außerschulisch (Kinder- und Jugendarbeit) ausgerichtet. Zum Teil wird es für Auslandsaufenthalte genutzt.

¹⁵ Nieskens/Mayr S. 43

Zum Praxissemester

Alle Bezirksregierungen betonen in ihren Stellungnahmen, dass das Praxissemester keinen Ersatz für entfallene Bestandteile des Vorbereitungsdienstes, sondern ein völlig neues Ausbildungsformat darstelle. Festzustellen sei, dass die Einführung des Praxissemesters bereits jetzt zu einer deutlichen Verbesserung der Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Universitäten geführt hat. Die Zusammenarbeit wird als produktiv und wertschätzend gekennzeichnet. Dennoch werden weitere Optimierungsnotwendigkeiten bezogen auf den Informationsfluss und die Koordination der zahlreichen Beteiligten gesehen. Das erwartete Anforderungsniveau an die Studierenden (forschendes Lernen und relativ hohe Unterrichtsverpflichtung) sollten erfahrungsgestützt überprüft werden. Insgesamt wird eine kontinuierliche Evaluation angeregt.

Die Lehrerverbände bewerten die Zielsetzung und Konzeption grundsätzlich positiv, sehen aber auch weiterhin noch besonderen Koordinierungsbedarf, besonders bezogen auf die Schulen. Bezogen auf die schulformspezifische Auslastung von Schulen durch das Praxissemester wird angeregt, dass das Praxissemester „in der Regel“ in der Schulform des studierten Lehrantes stattfinden soll, um z.B. zwischen Gymnasium und Berufskolleg flexible Austauschmöglichkeiten bei Überlastungssituationen von Schulformen zu schaffen. Weiterer Entwicklungsbedarf wird in der curricularen Abstimmung zwischen Praxissemester und Vorbereitungsdienst gesehen. Empfohlen wird teilweise die Verantwortung des Praxissemesters zu gleichen Teilen von Hochschulen und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung statt einer Gesamtverantwortung der Universität, da der Lernort Schule im Vordergrund stehe. Überprüft werden sollte der Umfang der Nachweispflicht für Unterrichtsvorhaben in Höhe von siebenzig Stunden seitens der Studierenden, da diese die Leistung nicht erbringen könnten und Schulen diesen Unterrichtsumfang nicht gewährleisten könnten. Weiterhin wird empfohlen, weitere Ressourcen in die Qualifizierung der schulischen Ausbildungsbeauftragten und Mentoren zu investieren.

Die Hochschulen berichten durchgehend über die systematische Einbindung des Praxissemesters in die Strukturen eines Studienjahrs und über den konstruktiven Start der phasenübergreifenden Gruppen zur curricularen Abstimmung der Ausbildung. Kritisch wird die Ressourcenausstattung der Universitäten gesehen. Positiv eingeschätzt werden die neuen Möglichkeiten im Kontext des forschenden Lernens, skeptisch wird die Realisierbarkeit der Anforderung an die Studierenden gesehen, siebenzig Stunden Unterrichtsvorhaben nachweisen zu müssen.

Zum Portfolio

Das Instrument Portfolio wird überwiegend in allen Stellungnahmen positiv gewürdigt. Es wird als hilfreicher und strukturierender Orientierungsrahmen für alle Praxiselemente gesehen. Hingewiesen wird auf die Notwendigkeit, die Erfahrungen mit diesem neuen Instrument zu evaluieren. In einer Stellungnahme wird die erwachsenendidaktische Angemessenheit angezweifelt und auf Missbrauchsmöglichkeit in Verfahren der Lehrereinstellung hingewiesen. Eine universitäre Stellungnahme stellt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag in Frage.

Zu den Portfolioeinlagen im Eignungspraktikum liegen erste externe Evaluationsergebnisse vor. Das Portfolio wird insgesamt als nützliches, gut strukturiertes Begleitinstrument wahrge-

nommen, das vor allem dazu beiträgt, dass alle Zielfelder des Eignungspraktikums genutzt werden. Die Nutzung im Beratungskontext sowie die sprachliche Gestaltung wird vor allem im qualitativen Bereich der Studie aber als deutlich optimierbar dargestellt.

2.4.3 Bewertung

Die frühe Praxisorientierung wird im Studium von allen beteiligten Akteuren im Grundsatz bestätigt. Die Zusammenarbeit von 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung entwickelt sich gut. Das außerordentliche Engagement der Akteure in den Hochschulen und in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung ist zu würdigen. Es ergibt sich aber Optimierungsbedarf.

Das Verhältnis und der Stellenwert von Eignungs- und Orientierungspraktikum muss geklärt werden. Überlastungen der Schulen sollen vermieden werden. Eine Änderung von Eignungs- und Orientierungspraktikum müsste unter Wahrung des grundsätzlichen Ziels der Eignungsabklärung ein gleichwertiges Angebot sicherstellen.¹⁶

Das Berufsfeldpraktikum sollte zu einem strikt außerschulischen Format weiterentwickelt werden. Eine Beschränkung des Berufsfeldpraktikums auf den außerschulischen Bereich hätte darauf Rücksicht zu nehmen, dass einzelne Hochschulstandorte, die das Berufsfeldpraktikum in unterrichtsfachliche Kontexte integriert haben (z.B. Mathematik oder auch Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte), ihre bereits akkreditierte Praxis ändern müssten (Übergangsfrist notwendig). Insbesondere in innovativen Feldern wie der Inklusion, Deutsch als Zweitsprache bieten sich außerschulische Praktika bei Kooperationspartnern von Schule an, die insbesondere zur Einübung in die multiprofessionelle Teamarbeit beitragen.

Der Umsetzungsstand im Praxissemester bzw. der Stand der Vorbereitungen dazu kann bis zum jetzigen Zeitpunkt insgesamt als sehr zufrieden stellend eingeschätzt werden. Umsetzungsrisiken wurden bisher antizipiert und durch Maßnahmen (wie etwa zum Online-Tool) abgesichert. Die fachliche Zusammenarbeit von ZfsL und Universitäten entwickelt sich erfolversprechend. Die Garantie eines Praxissemesterplatzes lässt sich bei der hohen Zahl von Lehramtsstudierenden nur durch die grundsätzlich mögliche Inanspruchnahme aller Schulen (auch in der Fläche) absichern. Das Praxissemester sollte „in der Regel“ in der angesteuerten Schulform durchgeführt werden. Begründete Ausnahmen (z.B. zur Vermeidung von Überlast von Schulen) sollten möglich sein (Stichwort Doppeljahrgang von Studierenden). Die Bestimmung von 70 Std. Unterrichtsvorhaben im Praxiselementerlass sollte überprüft werden. Der Begriff Unterrichtsvorhaben sollte im Interesse der Entwicklung der Studierenden fachlich breit interpretiert werden. Im Rahmenkonzept Praxissemester ist eine landesweite Evaluation vorgesehen. Änderungen z.B. in der Rahmenkonzeption oder im Praxiselementerlass sollten erst auf der Grundlage einer ausreichenden Erfahrungs- und Datengrundlage vorgenommen werden.

Die überwiegende Akzeptanz des Portfolios bei allen Beteiligten ist sehr zu begrüßen. Da die letzten Portfolioeinlagen im Mai 2013 für die Erprobung im Vorbereitungsdienst freigegeben

¹⁶ Vgl. Konferenz der Kultusminister 2013

wurden, kann erst zum jetzigen Zeitpunkt zukünftig die Kohärenz des Gesamtkonzeptes geprüft werden. Auch hier müssen zunächst Erfahrungswerte und Evaluationsergebnisse abgewartet werden, bevor evtl. Änderungen vorgenommen werden.

2.5 Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

2.5.1 Intentionen und Entwicklung

Das Land Nordrhein-Westfalen hat eine lange Tradition der Zuwanderung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern insbesondere aus Ost- und Südeuropa. Daher hat auch die Politik eine Tradition in der Konzeptionierung von integrationsfördernden Maßnahmen im Bildungsbereich. Im Jahr 2006 beschloss die Landesregierung einen ressortübergreifenden „Aktionsplan Integration“ mit Aufträgen an das Ministerium für Schule und Weiterbildung, die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte systematisch entlang der Bildungsbiografie zu verankern und gezielt mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte für nordrhein-westfälische Schulen zu gewinnen¹⁷. Seit 2007 wurden auf der Bundesebene vergleichbare Integrationspläne mit Selbstverpflichtungserklärungen für den Bund, die Länder und die Kommunen beschlossen.

Im LABG 2009 ist der Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) mit sechs Leistungspunkten verbindlich in allen lehramtsbezogenen Studiengängen verankert worden. Dies wurde als Voraussetzung dafür angesehen, dass die im Schulgesetz (§ 2 Abs. 10) wie in den Integrationsplänen von Land und Bund definierten Integrationsziele erreicht werden können.

Die Landesregierung sieht die Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität ausdrücklich als einen Schwerpunkt der Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

2.5.2 Stellungnahmen und Daten

In den Stellungnahmen der **Universitäten** wird berichtet, dass an allen Standorten die Pflichtbindung konzeptmäßig umgesetzt und die Akkreditierung erfolgreich absolviert wurde. Je nach Platzierung im Bachelor oder im Master hat ein entsprechender Lehrbetrieb schon eingesetzt, daher liegen nur von diesen Standorten erste Umsetzungserfahrungen vor. Hingewiesen wird auf den Basischarakter des Angebots. Die personellen Ressourcen wurden dementsprechend an einigen Standorten bereits geschaffen, an anderen Standorten werden entsprechende Stellen aktuell noch ausgeschrieben. Ein Standort hat weitere Unterrichtsfächer an der Realisierung der Pflichtbindung beteiligt und verspricht sich so eine ressourcensparende Umsetzung. Einzelne Universitäten beklagen, dass für den zusätzlichen Kostenaufwand keine spezifischen, zweckgebundenen Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Die Hochschulen berichten über unterschiedliche Verknüpfungsmöglichkeiten mit allen Praxiselementen des

¹⁷ Ausführungen dazu unter Punkt 2.8

LABG, teilweise auch über die Verknüpfung mit den Sprachförderprojekten der Stiftung Mercator bzw. „Chancen der Vielfalt“-Projekten mit den Formaten des Orientierungs- und Berufsfeldpraktikums. Auch für das Praxissemester wurden an einigen Standorten phasenübergreifende Arbeitsgruppen gebildet, um curriculare Konzepte für den Sprachförderbereich zu gestalten.

Das **Mercator Institut für Sprachförderung** und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln stellt in seiner Stellungnahme fest, dass die Pflichtbindung im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterrolle in der gesamten Bundesrepublik hat.

In Absprache von Mercator-Stiftung und MSW entwickelte eine Expertengruppe ein „Mustermodul“ für die Umsetzung der Pflichtbindung. Dieses Modul wurde im Mai 2009 dem MSW und den Universitäten als Orientierungshilfe übergeben.¹⁸

Das Institut hat die Umsetzung der Pflichtbindung an allen Universitätsstandorten analysiert und herausgestellt, dass alle Kernbereiche des Mercator-Mustermoduls sich in den Inhaltsbeschreibungen der Module wiederfinden. Bei der Modulumsatzung an den Standorten wird konstatiert, dass einige Universitäten das Modul im Bachelor und andere es in der Masterphase platzieren. Einige Universitäten gehen über die Pflichtbindung hinaus und bieten Zusatzmodule in den Fachdidaktiken oder in Kombination mit bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen an. Die Verbindung mit den Praxiselementen der Lehrerbildung wird u.a. durch die Sprachförderprojekte der Stiftung Mercator sowie durch das Projekt „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“¹⁹ gewährleistet.

Folgende Herausforderungen werden in der Stellungnahme des Mercator-Instituts insbesondere angesprochen: erhöhter Einsatz von personellen und finanziellen Ressourcen, Verbindung von „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte -Elementen (DSSZ) mit den Fachdidaktiken der Fächer sowie den Bildungswissenschaften sowie mit den universitären Praxiselementen sollte an allen Standorten sicher gestellt werden. Weiterhin sollte die Kompetenzentwicklung in den folgenden Phasen der Lehrerbildung systematisch fortgesetzt werden.

Nur wenige **Lehrerverbände** nehmen zu dieser Frage Stellung. Diese unterstützen die Notwendigkeit einer angemessenen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden. Empfohlen wird die Ausweitung der Thematisierung in den Fächern bzw. Fachdidaktiken. Empfohlen werden die Förderung der Herkunftssprachen und eine durchgängige Sprachförderung entlang der Bildungsbiografie. Ein Lehrerverband kritisiert die fehlende Standardisierung und damit fehlende Absicherung der landesweiten Vergleichbarkeit im Bereich DSSZ.

Das **LPA I** empfiehlt in seiner Stellungnahme die Verankerung von DSSZ in den Fächern und regt die grundsätzliche Verknüpfung von fachlichem, sprachlichem und interkulturellem Lernen an. Weitere notwendige Forschungstätigkeiten auf diesem Gebiet sollen durch Förderprogramme sichergestellt werden.

¹⁸ Vgl. Stiftung Mercator 2009

¹⁹ Chancen der Vielfalt nutzen lernen ist ein Projekt von MSW und MAIS. Es wurde von 2010 bis 2013 durch den Europäischen Integrationsfond finanziert. Zurzeit bemühen sich die Projektstandorte um die Verstetigung des Projekts.

2.5.3 Bewertung

Die DSSZ Pflichtbindung und ihre Implementation können insgesamt als gelungen betrachtet werden. Nordrhein-Westfalen ist hier Vorbild für die anderen Bundesländer. Die Entwicklung des „Mustermoduls“ hat in diesem Bereich zu einer sehr vergleichbaren Umsetzungspraxis an den Hochschulstandorten geführt sowie die Theorie-Praxis-Verbindung in besonderer Weise ermöglicht. Vor allem in Bezug auf das Praxissemester sollten die Ausbildungsregionen ermutigt werden, auch das Format Praxissemester für die Sprachbildung zu nutzen. An einzelnen Universitätsstandorten ist auch die Verbindung von DSSZ mit den Fachdidaktiken bereits weit gediehen. Diese Erfahrungen sollten für die anderen Standorte nutzbar gemacht werden. Das Institut für Sprachförderung an der Universität zu Köln hat mehrere Förderprogramme aufgelegt, von denen alle Universitäten in NRW profitieren, sei es durch die Unterstützung von Forschungsvorhaben oder von Sprachförderprojekten. Im Vorbereitungsdienst ist der Bereich DSSZ verbindlich in einem Handlungsfeld des Kerncurriculums²⁰ verankert. Ein Ausbau im Vorbereitungsdienst sollte angestrebt werden.

2.6 Neuer Vorbereitungsdienst

2.6.1 Intentionen

Der neue Vorbereitungsdienst ist seit dem 1. August 2011 in Kraft. Das Fachkonzept für den neuen Vorbereitungsdienst wurde in einem transparenten Verfahren unter Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, der Lehrer- und Ausbilderverbände, von Schulvertretern und der Bezirksregierungen entwickelt.

Die Umstellung auf die neue Dauer von 18 Monaten verändert nicht nur den Umfang und den Einstellungs- und Zeitrhythmus der Lehrerausbildung – sie initiiert auch ein neues ausbildungsdidaktisches Konzept, führt neue Beratungsformate ein, verändert die Prüfungsformate und fügt sie so insgesamt in das Gesamtkonzept der LABG-Reform ein.

Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Aspekte Dauer und Organisation, Konzeption, Beratungsformate und Staatsprüfung.

Eine der wesentlichen Neuerungen stellen die veränderte Dauer und Organisation dar: Künftig beginnt der Vorbereitungsdienst immer am 1. Mai eines Jahres, statt wie bisher am 1. Februar. Und bei dem jährlich neu zu entscheidenden zusätzlichen Einstellungstermin in der zweiten Jahreshälfte startet er am 1. November. Hierdurch kann eine dreiphasige Struktur der Ausbildung im Vorbereitungsdienst realisiert werden, die auf die schulischen Abläufe abgestimmt ist:

²⁰ Siehe Punkt 2.6

Erste Phase (Dauer 3 Monate - Mai bis Juli bzw. November bis Januar): Kennenlernen der Ausbildungsschule, Einarbeitung, Hospitationen, Unterricht unter Anleitung.

Zweite Phase (Dauer 12 Monate - August bis Juli des Folgejahres bzw. Februar bis Januar des Folgejahres): intensive Ausbildung, auch mit selbstständig erteiltem bedarfsdeckendem Unterricht (BdU) im Umfang von 9 Wochenstunden, synchron zu den Schulhalbjahren.

Dritte Phase (Dauer 3 Monate - August bis Oktober bzw. Februar bis April): Abschluss der schulpraktischen Ausbildung ohne weitere BdU-Verpflichtung, Staatsprüfung.

Die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung der Auszubildenden, die sich auf Hospitationen, Unterricht unter Anleitung und selbstständig zu erteilenden Unterricht in veränderlichen Anteilen erstreckt, beträgt im neuen Vorbereitungsdienst 14 statt wie bisher zwölf Wochenstunden. Dadurch kann mehr Beratung und ausbildungsfachliche Begleitung angeboten werden. Im Seminar des ZfsL bleibt es bei wöchentlich durchschnittlich sieben Ausbildungsstunden, die für die überfachliche und fächerbezogene Ausbildung genutzt werden.

Die neuen Einstellungstermine Anfang Mai und Anfang November garantieren, dass die Auszubildenden nicht vom ersten Tag an selbstständig unterrichten müssen und auch in der Prüfungsphase frei von bedarfsdeckend zu erteilendem Unterricht sind. Die neuen Termine passen zudem besser als zuvor zu den Prüfungszeiträumen der Hochschulen und gewährleisten die bestmögliche Anschlussfähigkeit des Vorbereitungsdienstes an das Studium.

Für die zum zweiten jährlichen Einstellungstermin des Vorbereitungsdienstes (01. November) startenden Auszubildenden setzt der bedarfsdeckende Unterrichtseinsatz (BdU) in den Ausbildungsschulen zum 01. Februar ein, dem Beginn des zweiten Schulhalbjahres. Er endet nach zwei vollständigen Schulhalbjahren zum 31. Januar des Folgejahres. Insbesondere die Schulform Gymnasium sieht sich allerdings zum Termin des Auslaufens des BdU-Einsatzes der (dort zumeist zahlreichen) Auszubildenden hinsichtlich der Unterrichtsversorgung vor schulorganisatorische Herausforderungen gestellt. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen werden gegebene Instrumente schon weitgehend genutzt.

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst zielt auf den Kompetenzerwerb in sechs für den Lehrerberuf relevanten Handlungsfeldern. Diese strukturieren das neue Kerncurriculum:

1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen,
2. den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen,
3. Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen,
4. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beraten,
5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen,
6. im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

Auf der Grundlage des neuen Kerncurriculums haben die Seminare neue, auf die Lehrämter zugeschnittene Ausbildungsprogramme entworfen, die zusammen mit den Ausbildungsschulen in Ausbildungspartnerschaft umgesetzt werden.

Ein wesentliches Reformelement ist die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen als ergänzendes neues Beratungsformat. Ziel ist es, alle Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

bei der Entwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit optimal zu unterstützen. Die personenorientierte Beratung ist dabei von der Benotung komplett ausgenommen.

Für dieses anspruchsvolle Beratungsformat wurde eine umfangreiche Coachingqualifizierung für Ausbilderinnen und Ausbilder eingerichtet. NRW ist derzeit noch das einzige Bundesland, das systematisch Coachingkompetenz bei Ausbilderinnen und Ausbildern aufbaut. Seit 2011 bis zum Abschluss der Qualifizierungsinitiative Ende 2013 werden insgesamt etwa 750 Fachleiterinnen und Fachleiter der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung für das neue Beratungsformat mit einer Investition von 12 Mio. Euro ausgebildet.

Die mit dem neuen Kerncurriculum festgelegten Kompetenzen und Standards für die Lehrerausbildung geben allen an Ausbildung und Prüfung Beteiligten eine klare Orientierung an die Hand, um landesweit vergleichbare Ausbildungsziele zu verfolgen. Die gleichen Bewertungsmaßstäbe gelten für die den Vorbereitungsdienst abschließende Staatsprüfung. Hier zeigt die Kandidatin oder der Kandidat an einem Prüfungstag, ob und in welchem Maße sie oder er die Ziele des Vorbereitungsdienstes erreicht und Handlungskompetenzen für den Lehrerberuf erworben hat. Prüfungsbestandteile sind zwei schriftliche Arbeiten und zwei unterrichtspraktische Prüfungen in Fächern oder Fachrichtungen der Ausbildung sowie ein Kolloquium. In das abschließende Ergebnis der Staatsprüfung gehen jedoch nicht nur die Ergebnisse des Prüfungstags ein, sondern mit einem Gesamtgewicht von 50 % auch Langzeitbeurteilungen, die über Verlauf und Ergebnis der Ausbildung in Schule und Seminar Auskunft geben.

2.6.2 Stellungnahmen und Daten

Vor der endgültigen Gestaltung des neuen Vorbereitungsdienstes wurden externe Expertisen von ausgewiesenen Experten eingeholt, die die Neuentwicklungen nachhaltig unterstützt haben. Frau Professorin Dickel von der Universität Hamburg, Herr Professor Dickhäuser von der Universität Mannheim, Herr Professor Reich von der Universität zu Köln und Herr Professor Leisen von der Universität Mainz (auch tätig am Studienseminar Koblenz) kennzeichnen den neuen Entwurf des Vorbereitungsdienstes durchgängig positiv als innovativ, als kohärent und an das Studium anschlussfähig.

Zum neu gestalteten Vorbereitungsdienst liegen bereits extern evaluierte Daten vor, die im Kontext der BilWiss-Studie erhoben wurden. Die Forschungsgruppe um Frau Prof. Kunter von der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt hat die Implementierung des neuen Vorbereitungsdienstes empirisch begleitet und zwei Vergleichskohorten (24-monatiger VD, 18-monatiger VD) befragt. Bildungswissenschaftliches Wissen, lerntheoretische Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation und professionelles Verhalten wurden durch die Untersuchungssitem erfasst. Die Wahrnehmung der Implementierung, die Einschätzung der Qualität der Lerngelegenheiten wurden erfragt sowie die Effekte der Neuerungen im Vergleich bewertet. Befragt wurden neben den LAA auch die beteiligten Kernseminarleitungen. Die Studie kommt zu folgenden Hauptergebnissen:

- Die neuen Elemente des VD konnten bereits im ersten Jahr der Einführung erfolgreich umgesetzt werden.
- Vor allem die Handlungsfeldorientierung wird als nützlich beurteilt.

- Die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen wurde von fast allen Kernseminarleitungen eingeführt (abhängig von der zeitlich gestaffelten Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahme) und positiv bewertet.
- Als Problembereich kristallisierte sich die zeitliche Belastung bei der gleichzeitigen Umsetzung aller Reformelemente heraus.
- Als optimierbar werden die selbstgesteuerten Lerngruppen der LAA sowie die Terminierung der Eingangs- und Perspektivgespräche mit den LAA betrachtet.
- Insgesamt wurde die Umstellung auf den 18-monatigen Vorbereitungsdienst als konfliktfrei und weitgehend problemlos wahrgenommen.
- Als positiver Effekt im Vergleich der beiden Kohorten erwies sich die im neuen Vorbereitungsdienst noch günstigere Entwicklung der professionellen Überzeugungen und motivationalen Orientierung der LAA.

Die Forschergruppe kommt zu der Gesamteinschätzung: „Insgesamt weisen die Ergebnisse somit darauf hin, dass es gelungen ist, trotz der zahlreichen Umstellungen und möglichen Verunsicherungen im ersten Umsetzungsjahr die Ausbildungsqualität auf einem mindestens vergleichbaren Niveau wie im Vorjahr zu halten. Berücksichtigt man bei diesem Befund die besondere Umbruchsituation und die Tatsache, dass noch nicht alle Elemente des neuen Ausbildungskonzepts zum Untersuchungszeitpunkt vollständig umgesetzt und etabliert waren, so ist mit einer günstigen Entwicklung in Zukunft zu rechnen.“

In den Stellungnahmen der Universitäten werden im Wesentlichen zwei Feststellungen getroffen. Zum einen wird konstatiert, dass der neue Vorbereitungsdienst konzeptionell gut an die universitären Studiengänge anschließt und so ein sukzessiver Kompetenzaufbau ermöglicht wird, der auch von einem durchgehend geführten Portfolio begleitet wird. Zum anderen wird befürchtet, dass die Verkürzung auf achtzehn Monate den Anspruch an die Universitäten hervorbringe, praktische Unterrichtskompetenz bei den Studierenden zu entwickeln, was zu Überforderungssituationen im Praxissemester führe.

Die Lehrer- und Ausbilderverbände und Schulleitervereinigungen begrüßen mehrheitlich das Gesamtkonzept des reformierten Vorbereitungsdienstes. Dabei werden der stärkere Praxisbezug und innovative Elemente wie die personenorientierte Beratung im benutzungsfreien Raum, die Rhythmisierung der Ausbildung, das Kerncurriculum, der stärkere Praxisbezug, das Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG), der Verzicht auf die frühere Hausarbeit und der veränderte Prüfungstag ausdrücklich positiv bewertet. Die Lehrerverbände und Schulleitervereinigungen kritisieren gleichzeitig mehrheitlich die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate, fordern zum Teil die Rückkehr zum 24-monatigen Vorbereitungsdienst und regen zusätzlich eine neue, begleitete Berufseingangsphase an. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, so wird argumentiert, führe zum Qualitätsverlust in der Ausbildung und zu einer deutlich höheren Belastung bei allen Beteiligten.

Die Verbände fordern eine Abschaffung oder zumindest eine deutliche Reduzierung des bedarfsdeckenden Unterrichts, die Verringerung der Anzahl der von Fachleiterinnen und Fach-

leitern im Ausbildungsverlauf durchzuführenden Unterrichtsbesuche und insgesamt mehr Ressourcen für ZfsL und Schule.

Teilweise wird von dieser Seite Kritik an den neuen Einstellungsterminen geübt, insbesondere wegen der gegenüber dem 24-monatigen Vorbereitungsdienst unvermeidlich kürzeren Vorbereitungsphase der LAA auf den Einsatz im bedarfsdeckenden Unterricht.

Die Bezirksregierungen begrüßen den 18-monatigen Vorbereitungsdienst. Kritisch werden vor allem Aspekte der Arbeitsverdichtung auf Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder gesehen. Die neuen Einstellungstermine des Vorbereitungsdienstes finden Zustimmung, wenngleich die Einführungsphase auch hier als recht knapp wahrgenommen wird. Das neue Beratungsformat der personenorientierten Beratung mit Coachingelementen wird positiv gesehen. Aufbau und Inhalt des Kerncurriculums werden als Gewinn für die Konzeption von Ausbildungsplänen bewertet. Die klare Kompetenz- und Standardorientierung unterstütze gut die Abstimmung der Ausbildung zwischen Seminar und Schule. Der Ausbildungspartner Schule werde gestärkt und aufgewertet. Die landesweit durchgeführte Qualifizierung der Ausbildungsbeauftragten aller Schulen wird in diesem Zusammenhang besonders positiv gewürdigt.

Das Landesprüfungsamt für Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (LPA II) stellt nach Auswertung der Prüfungsergebnisse des ersten Jahrgangs des neuen Vorbereitungsdienstes fest, dass die Notenmittelwerte gegenüber dem Vorläuferdurchgang mit noch 24-monatiger alter Ausbildung nahezu identisch geblieben sind. Die Nichtbestehensquote ist sogar deutlich gesunken und auch der Anteil der LAA, die vorzeitig, ohne die Prüfung abzulegen, ausgeschieden sind, hat sich leicht verringert.

2.6.3 Bewertung

Sowohl die im BilWiss-Projekt erhobenen Daten zum neuen Vorbereitungsdienst als auch die Ergebnisse der Staatsprüfungen des ersten Durchgangs nach der Reform bestätigen, dass das Konzept des neuen Vorbereitungsdienstes im Allgemeinen erfolgreich implementiert wurde und die gestellten hohen Erwartungen erfüllt hat: trotz Verkürzung der schulpraktischen Ausbildung ist es zu keinem Qualitätsverlust gekommen, Potenziale für Qualitätsverbesserungen bestehen insbesondere, wenn der Vorbereitungsdienst zukünftig an das Praxissemester anschließen sollte.

Die Gesamtkonzeption des neuen Vorbereitungsdienstes wird bundesweit positiv gewürdigt. Vor allem das neue Kerncurriculum und das neue Element der personenorientierten Beratung mit Coachingelementen gelten als bedeutsame Weiterentwicklungen. Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst soll aber inhaltlich dahingehend weiterentwickelt werden, dass zukünftig eine Inklusionskompetenz in allen Lehrämtern aufgebaut wird.

Im Ausbildungsverlauf besteht hinsichtlich der Förderung des selbstständigen Lernens der LAA in selbstgesteuerten Lerngruppen Entwicklungsbedarf.²¹

Da das Praxissemester noch nicht flächendeckend angeboten wird, ist eine abschließende schulfachliche Bewertung des neuen Vorbereitungsdienstes noch nicht möglich. Aus der Perspektive der Lehramtsanwärterinnen und –Lehramtsanwärter bestimmen mögliche Anschlussbeschäftigungen die Bewertung der neuen Einstellungstermine des VD mit.

Die von der BilWiss-Studie durchaus bestätigte Verdichtung der Ausbildung sowie die von den Verbänden darüber hinaus noch gesehenen Punkte wie einzelne Wirkungen der neuen Einstellungstermine im Kontext des bedarfsdeckenden Unterrichts müssen im weiteren Vollzug der Umsetzung des Reformkonzepts weiter beobachtet werden. Dabei sollen entlastende Effekte der neuen Ausbildung für LAA und Ausbilderinnen und Ausbilder wie der Wegfall der 2. Staatsarbeit und die Bewertungsfreiheit im Kernseminar in die Gesamtbetrachtung einbezogen werden. Zu bedenken ist, dass die Haushaltssituation des Landes die vielfach geforderte Reduktion des bedarfsdeckend zu erteilenden Unterrichts der LAA voraussichtlich weiterhin nicht zulässt.

2.7 Fremdsprachenanforderungen für das Studium

2.7.1 Intentionen und Entwicklung

Gemäß § 11 Abs. 1 LZV sind für das Lehramtsstudium zwei Fremdsprachen nachzuweisen, in der Regel durch die Hochschulzugangsberechtigung. Fachwissenschaftliche Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen erfordern darüber hinaus weiter gehende Sprachkenntnisse. § 11 Abs. 2 LZV schreibt – anknüpfend an die Regelungen für die Staatsexamensstudiengänge – im Einzelnen vor, dass

- in den Fächern Englisch, Französisch, Geschichte, Italienisch, Katholische Religionslehre und Spanisch Kenntnisse in Latein (Latinum),
- im Fach Philosophie/Praktische Philosophie Kenntnisse in Latein oder Griechisch (Latinum oder Graecum),
- in den Fächern Latein und Griechisch Kenntnisse in Latein und Griechisch (Latinum und Graecum),

²¹ Vgl. Kunter u.a. 2013

- im Fach Evangelische Religionslehre Kenntnisse in Griechisch (Graecum) sowie Kenntnisse in Latein oder Hebräisch (Latinum oder Hebraicum) nachzuweisen sind und
- im Fach Katholische Religionslehre Kenntnisse in Griechisch und Hebräisch erwünscht sind.

Diese weiter gehenden Sprachkenntnisse sollen der Vertiefung des fachwissenschaftlichen Studiums mit Blick auf den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe dienen.

2.7.2 Stellungnahmen und Daten

Wenn es darum geht, **Sprachbewusstheit** als Sensibilität für die Struktur und den Gebrauch von Sprache und sprachlich vermittelter Kommunikation in ihren soziokulturellen, kulturellen, politischen und historischen Zusammenhängen zu vermitteln und ein individuelles Mehrsprachigkeitsprofil zu unterstützen, ist eine Reflexion über Sprache notwendig. Dazu eignet sich eine sprachvergleichende Analyse der Lexik und grammatischer Strukturen. Da es allen Sprachen in gleicher Weise gelingt, mittels Lexik und Syntax Kommunikation zu ermöglichen, gibt es grundsätzlich keine Kriterien dafür, welche Sprachen zu einer vergleichenden Reflexion besser geeignet sind. Somit gibt es auch keine besondere Notwendigkeit für Lehrkräfte, über umfassende Kenntnisse der lateinischen Sprache zu verfügen, wohl aber über weitere Fremdsprachenkenntnisse.

Von der schulfachlichen Aufsicht des MSW wird danach die Auffassung vertreten, **dass Lateinkenntnisse für den Unterricht der modernen Fremdsprachen zwar durchaus förderlich, nicht aber zwingend erforderlich sind.** Mehrheitlich halten die Dezernentinnen und Dezernenten der Schulaufsicht die Latinum-Pflicht für Lehramtsstudiengänge in den modernen Fremdsprachen daher für verzichtbar.

Die Entscheidung, für die Fächer Geschichte und Philosophie das Latinum zur Voraussetzung eines Hochschulstudiums zu machen, rekuriert auf einen umfassenden, aus dem Humanismus abgeleiteten Bildungsbegriff. Aus diesem Bildungsverständnis heraus ist die Fähigkeit, philosophische Texte und historische Quellen aus der Antike und dem Mittelalter im lateinischen Originaltext lesen und verstehen zu können, Voraussetzung für ein angemessenes hermeneutisches Textverstehen und fachliche Grundvoraussetzung für eine angemessene Vermittlung der genannten Fächer in der Schule. Eine adäquate Vermittlung ist davon aber nicht abhängig.

Vielmehr stehen heute im Unterricht der genannten Fächer historisch-kritische bzw. analytisch-kritische Verfahren der Texterschließung im Vordergrund, die Schülerinnen und Schüler befähigen, zu selbstständigen Urteilen und daraus abgeleitet zu den entsprechenden Handlungskompetenzen zu gelangen. Der Quellentext als solcher steht nicht in seiner philologischen Durchdringung im Vordergrund, sondern vielmehr in seiner Relevanz für den problemorientierten, thematisch erkennbaren Kontext. Vor diesem Hintergrund wird es schulfachlich für vertretbar erachtet, auf vertiefte Lateinkenntnisse in den Fächern Geschichte und Philosophie zu verzichten.

Das Katholische Büro verweist bzgl. der spezifischen Fremdsprachenanforderungen auf den noch nicht abgeschlossenen Meinungsbildungs- und Überprüfungsprozess mit der Deutschen Bischofskonferenz hin. Kritisch wird aber bereits angemerkt, dass der Zusatzaufwand für Studierende hoch sei und über das Niveau der sprachlichen Zusatzanforderungen nachgedacht werden müsse.

Der Beauftragte der Evangelischen Kirchen hält die geforderten Lateinkenntnisse nur in den „alten Sprachen“ für begründbar. Angesichts des Zusatzaufwandes wird eine fach- und anwendungsorientierte Einführung von Latein im Studium empfohlen.

In den Stellungnahmen der nordrhein-westfälischen Hochschulen differieren die Einschätzungen je nach Fächergruppe, z.T. aber auch innerhalb der Fächergruppen:

Bei den modernen Fremdsprachen überwiegen die Voten, die eine Abschaffung des Nachweises von Lateinkenntnissen fordern. Als Grund wird vor allem der Aufwand des Erwerbs von Lateinkenntnissen parallel zum Studium genannt. Weiterhin wird angeführt, dass die Regelung Studierende benachteilige, die in ihrer Bildungsbiographie nicht die Möglichkeit hatten, das Latinum zu erwerben. In der Anglistik gibt es aber auch Voten, die bezogen vor allem auf die Grammatik und das Vokabular/Morphologie Lateinkenntnisse als hilfreiche Voraussetzung betrachten. In der Romanistik gibt es unterschiedliche Voten, hier wird u.a. der Vorschlag gemacht, ein spezifisches Lehrangebot („Lateinkurs für Romanisten“) zu entwickeln, der Erwerb innerhalb des Studienvolumens wird wiederum in anderen Stellungnahmen explizit abgelehnt.

Im Fach Geschichte wird überwiegend für die Beibehaltung des Nachweises von Lateinkenntnissen plädiert, z.T. aber auf einem abgesenkten Niveau unterhalb eines Latinums. Dieser Absenkung treten einzelne Hochschulen aber aus fachdidaktischen Gründen auch entgegen.

Auch im Fach Philosophie/Praktische Philosophie wird die Beibehaltung der Latinums Pflicht teilweise gefordert, es gibt aber auch Stellungnahmen, die eine Reduzierung des geforderten Niveaus auf Kenntnisse unterhalb eines Latinums für ausreichend erachten. Von einigen Hochschulen wird der Vorschlag für „Terminologiekurse“ innerhalb des Studienvolumens mit internen Prüfungen gemacht.

Bezüglich der Fächer Latein und Griechisch wird die Beibehaltung der Latinums Pflicht für unverzichtbar gehalten.

Die Hochschulen haben eine unterschiedliche Praxis (Fach- und Standortunterschiede) hinsichtlich des Zeitpunkts der nachzuweisenden Fremdsprachenkenntnisse; teilweise wird der Nachweis innerhalb des Bachelorstudiums, teilweise aber auch erst für den Zugang zum Masterstudium verbindlich gemacht.

Bezogen auf die Prüfungsformen wird weiterhin die externe Prüfungsabnahme durch die Bezirksregierungen in Kooperation mit der jeweiligen Universität befürwortet.

Die Lehrerverbände stellen zunächst einmal die in den Bundesländern sehr heterogene Regelungspraxis fest. Moniert wird, dass der Aufwand für den nachträglichen Erwerb der Fremd-

sprachenkompetenz in keinem angemessenen Verhältnis zum Nutzen für das jeweilige Studium steht. Für die modernen Fremdsprachen wird grundsätzlich für die Aufhebung der Lateinum-Pflicht votiert. In den anderen Fächern wird als Kriterium die Arbeit mit Originalquellen genannt, die eine zusätzliche Sprachanforderung ausbildungsfachlich begründbar mache. Einige Lehrerverbände plädieren aber auch insgesamt für eine Beibehaltung der bisherigen Regelungen. Auch in zahlreichen Eingaben von Gymnasien, außerhalb der angeforderten Stellungnahmen, wird für eine Beibehaltung der jetzigen Regelungen plädiert.

2.7.3 Bewertung

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat in Auswertung der Stellungnahmen die Auffassung gewonnen, dass ein Verzicht bzw. eine Verringerung der in § 11 Abs. 2 LZV geforderten Lateinkenntnisse in einigen Fächern fachlich vertretbar erscheint. Insbesondere die Erörterung der schulfachlichen Anforderungen in den modernen Fremdsprachen und in den Fächern Geschichte und Philosophie sind für das MSW ausschlaggebend.

Eine Überprüfung der vorhandenen Regelungen ist auch deshalb sinnvoll, weil in den Fällen, in denen ein Nacherwerb des Latinums neben dem obligatorischen Studium erforderlich ist, von den Studierenden ein sehr hoher Zusatzaufwand betrieben werden muss, der die Gefahr von Studienabbrüchen beinhaltet.

Eine Lockerung der geforderten Lateinkenntnisse würde einer bundesweit zu beobachtenden Tendenz entsprechen. Die unterschiedlichen und vielfältigen Regelungen der Bundesländer zum Nachweis von Lateinkenntnissen sind seit einiger Zeit möglich, weil es keine verbindliche Vereinbarung der Kultusministerkonferenz mehr gibt, die Lateinkenntnisse als Voraussetzung für die Vergabe von Lehramtsabschlüssen in bestimmten Fächern des gymnasialen Lehramts festlegt. Einzelne Bundesländer (etwa Brandenburg und Hessen) machen in diesem Bereich gar keine staatlichen Vorgaben und überlassen es den Hochschulen, ob und auf welchem Niveau sie in ihren Studienordnungen Lateinkenntnisse fordern. Einzige Ausnahme ist das Lehramtsstudium der sog. alten Sprachen (Latein und Griechisch). Hier regeln die Ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung aus dem Jahr 2008, dass das Lateinum bzw. Graecum vorausgesetzt wird.

Die fachlich unterschiedlichen Stellungnahmen der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen legen eine differenzierte Fachlösung nahe:

Nach derzeitigem Erkenntnisstand sollte eine Änderung der LZV dahingehend geprüft werden, ob auf den Nachweis von Lateinkenntnissen in den Fächern der modernen Fremdsprachen verzichtet werden kann. Sofern Hochschulen auf moderne Fremdsprachenfächer bezogene Lateinkenntnisse in Teilbereichen für unabdingbar halten, könnten sie für Studierende integrierte Angebotskonzepte entwickeln.

In den Fächern Geschichte und Philosophie/Praktische Philosophie sollte eine Änderung der LZV dahingehend geprüft werden, ob auch Lateinkenntnisse als Grundlage für das Studium ausreichen, die das Niveau eines Kleinen Latinums erreichen.

Für die „alten Sprachen“ ist der bisherige Nachweis eines Latinums oder Graecums aufrecht zu erhalten, da sonst die Sicherung fachlicher Ausbildungsstandards gefährdet wäre. Daher ist dies auch der einzige Bereich mit einer einheitlichen Absprache auf der Ebene der Kultusministerkonferenz.

In den Fächern Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre sind die Anforderungen der Kirchen und deren Entwicklung zu berücksichtigen.

2.8 Weitere Aspekte und Bewertungen

In den Stellungnahmen sowie in Eingaben an das MSW wurden **folgende weiteren Aspekte** thematisiert, die über die Themenkomplexe 2.1 bis 2.7 hinausgehen:

a. Kernfachregelung

In den Lehrämtern HRGe und GyGe wurden in der LZV Regelungen getroffen, die die Kombinierbarkeit von Fächern im Lehramtsstudium einschränkten. Diese Vorgaben sollten angesichts eines ganzheitlichen Bildungsauftrages und zur Vermeidung eines eingeschränkten Verständnisses von Allgemeinbildung an Schule zumindest eingeschränkt, wenn nicht aufgehoben werden.

b. Allgemeine Grundlagen beim Lehramt für sonderpädagogische Förderung

Zwei Hochschulen bemängeln, dass die LZV-Vorgaben für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung keinen Raum für die Vermittlung von allgemeinen, alle Förderschwerpunkte übergreifenden sonderpädagogischen Grundlagen ließe. Dies bleibt der zukünftigen Gestaltung des Lehramts für sonderpädagogische Förderung vorbehalten.

c. Erwerb einer weiteren Lehrbefähigung

Die Umstellung von Staatsexamensstudiengängen auf akademische BA-/MA-Studiengänge führt gegenwärtig zu Schwierigkeiten bei der Studierbarkeit von Erweiterungsfächern und der Konstruktion entsprechender Studiengänge. Das MSW und das MIWF stehen diesbezüglich mit den Hochschulen im Dialog.

d. Bilingualer Unterricht

Um eine Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften für den bilingualen Unterricht zu gewährleisten, sollte verstärkt zu den besonderen Möglichkeiten und Berufschancen der Kombination eines Sachfachs mit einer Fremdsprache beraten werden.

e. Auslandsaufenthalte

Die Organisation eines in § 11 Abs. 7 Satz 2 LABG vorgesehenen Auslandsaufenthaltes wird mit Blick auf die Studienstruktur von vielen Universitäten als problematisch für die Studierenden beschrieben, weil er zu einer Studienzeitverlängerung führen könne. In den Fächern der modernen Fremdsprachen ist ein Auslandsaufenthalt für angehende Lehrkräfte allerdings fachlich nicht verzichtbar. Denn mit dem Auslandsaufenthalt sind umfangreiche und unmittelbare sprachliche und landeskundliche Erfahrungen verbunden, die für den späteren Unterricht besonders wichtig sind. Vor diesem Hintergrund können rein organisatorische Schwierigkeiten einen fachlich angezeigten Auslandsaufenthalt nicht generell in Frage stellen.

Differenzierter sind dagegen besondere persönliche Gründe im Bereich der Studierenden zu bewerten, die einem Auslandsaufenthalt entgegenstehen können. Hier haben die Hochschulen schon nach derzeitiger Rechtslage die Möglichkeit, in ihren Ordnungen einzelfallbezogene Ausnahmen für die Studierenden vorzusehen, für die ein Auslandsaufenthalt eine besondere

Härte darstellt (z. B. bei Schwangerschaft, Erziehung eines eigenen Kindes, Pflege eines pflegebedürftigen nahen Angehörigen oder Schwerbehinderung).

f. Flexibilisierung der Leistungsvorgaben

In der Mehrzahl der Stellungnahmen der Hochschulen wird die Flexibilisierung der Leistungsvorgaben in der LZV gefordert. Hier muss einerseits beachtet werden, dass KMK-Vorgaben für den Umfang der Lehrämter zu beachten sind und andererseits vor allem die Lehrerverbände eine noch stärkere landeseinheitliche Regulierung empfehlen, um die Mobilitätschancen zu vergrößern und eine landesweit vergleichbare Studienqualität zu erzielen. Auch der Zusammenhang zwischen Mobilitätsfragen und LZV-Vorgaben soll geprüft werden.

g. Finanzielle Planungssicherheit für die Hochschulen

Die Mehrzahl der Universitäten beanstandet in ihren Stellungnahmen, dass zurzeit keine langfristige Planung zum Einsatz der Fördermittel, die sie für die Umsetzung der Reform der Lehrerausbildung erhalten, möglich ist. Das liegt daran, dass diese Fördermittel in der Kostenplanung zur LABG-Reform zunächst nur für die erste Phase als zentraler Zuschuss im Haushaltsplan des MIWF eingestellt wurden, um eine zweckentsprechende Verwendung sicherzustellen. Die Landesregierung sieht aber die Probleme, die dies für die Hochschulen und auch für die langfristige Umsetzung der Förderziele mit sich bringt. Daher wird zum Haushaltsjahr 2015 eine Verstetigung der Mittel angestrebt.

h. Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerausbildung

Die noch nachträglich in die Berichtsverfassung einbezogenen Fachhochschulen äußerten den Wunsch nach einer weiteren Öffnung für die Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerausbildung.

Es wird geprüft, ob und ggf. wie die an den Fachhochschulen vorhandenen Kompetenzen in sozialen und gesundheitlichen Schwerpunkten der Berufskolleglehramtsausbildung genutzt werden können.

Unterstützungsmaßnahmen im Kontext des LABG

Im Zusammenhang der Maßnahmen zur Sicherung von Integrations- und Teilhabechancen für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte wirbt das MSW seit dem Jahr 2006 gezielt bei angehenden Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums, um der Vielfalt in den Klassenzimmern die Vielfalt im Lehrerzimmer folgen zu lassen. Zu diesem Zweck hat das MSW seit 2008 eine Landeskoordinationsstelle eingerichtet und ein Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gegründet (2007: 30 Mitglieder, 2013: über 500 Lehrkräfte aus allen Schulformen und Landesteilen). Die Projektarbeit findet in drei Feldern statt: Werbung für den Lehrerberuf bei angehenden Abiturientinnen und Abiturienten (z.B. Schülercampus Migration mit der ZEIT-Stiftung), ausbildungsbegleitende Unterstützung (Gründung und Unterstützung von Netzwerken der Lehramtsstudierenden mit Zuwanderungsgeschichte an den Universitäten, Beratungsangebote und Workshop-Angebote für die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung) sowie Qualifizierungsangebote für die Mitglieder des Netzwerks der Lehrkräfte mit Zuwande-

rungsgeschichte (Tagungen, zertifizierte Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit Lehrerverbänden und Stiftungen). Die nordrhein-westfälische Landeskoordination des Projekts hat 2010 den ersten Bundeskongress der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte ausgerichtet und gilt bundesweit als Vorbildprojekt in diesem Bereich.

Das MSW wird das Projekt Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte weiterhin unterstützen. Nach sechs Jahren erfolgreicher Werbung für den Lehrerberuf sollen zukünftig Schwerpunkte in der ausbildungsbegleitenden Unterstützung (Gründung weiterer Studierendennetzwerke, thematische Unterstützungsangebote für die ZfsL) sowie in der Weiterqualifizierung der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte angesichts der interkulturellen Öffnung von Schule gesetzt werden (vergleiche auch die AG „Interkulturelle Öffnung der Landesverwaltung – anonymisiertes Bewerbungsverfahren“ des MAIS in Zusammenarbeit mit allen Ressorts).

3. Weiterentwicklung und zukünftige Berichterstattung

Die Landesregierung bestätigt mit diesem Bericht die Ziele und die Grundstrukturen des derzeitigen Lehrerausbildungsgesetzes und hat die Absicht, notwendige inhaltliche Weiterentwicklungen auf dieser Grundlage vorzunehmen. Die Auswertung aller Stellungnahmen und Gutachten zum Umsetzungsstand und zur Qualität der Lehrerausbildung ergibt, dass die Grundlinien der Reform – die gleich lange Lehrerausbildung in allen Lehrämtern, die Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge, die verstärkte Praxis- und Professionsorientierung, die stärkere Berücksichtigung einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft sowie die Inhalte und die Strukturen des Vorbereitungsdienstes – sehr zukunftsfähig sind. Vor allem die Stellungnahmen der an der Lehrerausbildung unmittelbar Beteiligten zeigen, dass bei aller kritischen Wahrnehmung von Einzelproblemen der Reformansatz auf einer breiten Akzeptanz der Beteiligten und der Fachpolitik basiert.

Nochmals wird betont, dass dieser Bericht eine Zwischenbilanz darstellt, und Erfahrungen erst weiter gesammelt werden müssen, bevor eine vertiefte Bewertung möglich ist.

3.1 Fazit

Bezogen auf die einzelnen Teilbereiche des Berichts kann zum jetzigen Zeitpunkt folgendes Fazit aus den Entwicklungen, Stellungnahmen und Gutachten gezogen werden:

- a. Einige Universitäten möchten aus Gründen der einheitlichen Organisation der Qualitätssicherung für alle Studiengänge Verfahren der Systemakkreditierung einführen. Nach Ansicht des MSW hat sich aus fachlichen Gründen die Programmakkreditierung als zentrales Mittel der Qualitätssicherung bewährt. Es sollte geprüft werden, ob sich der damit verbundene Aufwand reduziert werden kann. Zugleich wollen MSW und MIWF Gespräche aufnehmen, um zu erörtern, ob künftig eine Erstreckung der Systemakkreditierung auf Lehramtsstudiengänge möglich ist. Die besondere Verantwortung des Landes für die Qualität der Lehrerausbildung wird dabei maßgeblich berücksichtigt.
- b. Die Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools sollen nach Abschluss der Aufbauphase evaluiert werden. Dabei wird u.a. ihre Ressourcen- und Entscheidungskompetenz von Interesse sein.
- c. Die bildungswissenschaftlichen Studienelemente sollten in ihrer Entwicklung und hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Professionskompetenz der Studierenden weiter erforscht werden. Die inhaltliche Weiterentwicklung der bildungswissenschaftlichen Studienprogramme der Lehrämter-Standards muss mit den Prozessen der KMK synchronisiert werden. Dabei muss ein Gestaltungsspielraum für die Hochschulen bleiben.
- d. Die Praxiselemente sollten in ihrer jeweiligen Anschlussfähigkeit optimiert und bezogen auf Eignungs- und Orientierungspraktikum gebündelt werden, dabei soll an der grundsätzlichen Zielsetzung der Eignungsabklärung festgehalten werden. Das Berufsfeldpraktikum sollte in Zukunft als rein außerschulisches Praktikum genutzt werden, um hier auch inklusionsunterstützende Institutionen im Umfeld der Schule einzubeziehen. Die rechtlichen

Bestimmungen zum Praxissemester sollten so verändert werden, dass eine Überlast einer Schulform mit Praktikantinnen und Praktikanten vermieden wird. Das Praxissemester und das Portfolio müssen zunächst in ihrer praktischen Umsetzung evaluiert werden, bevor Änderungen geprüft werden können.

- e. Mit der Pflichtbindung im Bereich Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte ist Nordrhein- Westfalen Vorbild für andere Bundesländer. Die Verbindung mit den Fachdidaktiken der Fächer, den Bildungswissenschaften und den Praxiselementen sollte an allen Hochschulen weiter entwickelt werden.
- f. Die Auskömmlichkeit der personellen und materiellen Ressourcen für die Lehrerausbildung (Studienzeitverlängerung, Ausbau der Fachdidaktik, Zentren für Lehrerbildung, Reform des Vorbereitungsdienstes und Praxiselemente) sollte unter Beachtung des Haushaltsvorbehalts gesichert und verstetigt werden.
- g. Die Reform des Vorbereitungsdienstes kann auf Basis der externen Evaluation sowie der Ergebnisse der Staatsprüfung des ersten Durchgangs der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter als gelungen betrachtet werden. Probleme der Verdichtung von Arbeitsprozessen müssen bearbeitet werden.
- h. Die Anforderungen im Bereich der nachzuweisenden Lateinkenntnisse im Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sollten fachspezifisch differenzierter gehandhabt werden.
- i. Um perspektivisch eine Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften für den bilingualen Unterricht zu gewährleisten, sollte eine Universität in Nordrhein-Westfalen ein Profil für bilinguale Studiengänge im Master of Education aufbauen. Beratung sollte verstärkt auf die besonderen Möglichkeiten und Berufschancen hinweisen, die sich aus der Kombination einer Fremdsprache mit einem Sachfach ergeben.
- j. Die Fragen der Kernfachregelung, des Drittfacherwerbs und des Auslandsaufenthalts sollten im Rahmen der Überarbeitung der Rechtsbestimmungen geprüft werden.
- k. Eine weitere Flexibilisierung von Leistungsvorgaben soll zurzeit nicht erfolgen, da bundesweite Anforderungsbedingungen einzuhalten sind sowie die Mobilität der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sichergestellt werden muss. Der Zusammenhang zwischen Mobilitätsfragen und LZV-Vorgaben wird geprüft.

Da das Land und die Hochschulen nach § 1 Abs. 1 LABG eine Ausbildung zu gewährleisten haben, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt, sollten aktuelle Schulentwicklungen bei der zukünftigen Überarbeitung von LABG und LZV eine Berücksichtigung finden. Dies ist aus Sicht der Landesregierung vor allem in zwei Bereichen gegeben:

Die durch den Schulkonsens vom 19.07.2011 erreichte **Weiterentwicklung der Schulstruktur** durch die Sekundarschule legt aktuell keine strukturelle Änderung, aber eine curriculare

Modifikation der Lehrämter und dabei insbesondere eine Stärkung der lehramtsübergreifenden Kompetenzentwicklung nahe.

Die langfristig angelegte Entwicklung hin zu **inklusiv arbeitenden Schulen** muss in der Lehrerausbildung im Sinne einer spezifischen Kompetenzentwicklung aller zukünftigen Lehrkräfte berücksichtigt werden. Dabei ist von einem Inklusionsbegriff auszugehen, der körperliche und seelische Barrieren genauso einbezieht wie soziale, sprachliche, geschlechtsspezifische Barrieren und an dem schon bestehenden Kompetenzfeld Umgang mit Heterogenität anknüpft. Die Erweiterung der Kompetenzen für den Inklusionsprozess betrifft inhaltlich insbesondere die Bildungswissenschaften wie auch die Fachdidaktik. Dafür bilden die fachlichen Debatten und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz die Grundlage und den Rahmen zukünftiger Entwicklungen; nicht zuletzt zur Sicherung bundesweiter Vergleichbarkeit von Abschlüssen und der Mobilität der zukünftigen Lehrkräfte. Aktuell hat der Länder übergreifende Prozess begonnen, die Standards für die Bildungswissenschaften sowie die ländergemeinsamen Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken unter der Inklusionsperspektive zu überarbeiten. Weiteres Vorhaben der KMK ist die Definition der basalen Inklusionskompetenzen für alle Lehrämter. NRW ist an diesen fachlichen Prozessen intensiv beteiligt. Deren Ergebnisse sollen unter anderem eine Grundlage in Akkreditierungsverfahren für Lehramtsstudiengänge bilden.

Die genannten grundlegenden Veränderungen im Schulbereich erfordern insbesondere, die angehenden Lehrkräfte zu befähigen, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten und mit regionalen und landesweiten Unterstützungsstrukturen vor allem im Kontext einer Ganztagsausrichtung der Schulen zusammen zu arbeiten. Der darauf bezogene Kompetenzerwerb, der die Bildungswissenschaften und die Praxisphasen insbesondere betrifft, ist in allen Lehrämtern verstärkt anzulegen bzw. auszubauen.

3.2 Empfehlungen

Die Weiterentwicklung der nordrhein-westfälischen Lehrerausbildung soll folgende Schwerpunkte setzen:

- In der Weiterentwicklung des Lehramtes an Haupt-, Real- und Gesamtschulen:
Dazu gehört insbesondere die Einbindung der Sekundarschulentwicklung in das bisherige Lehramt sowie der Transfer von noch bestehenden schulformbezogenen Profilierungen in ein an übergreifenden Kompetenzen orientiertes bildungswissenschaftliches Gesamtkonzept des Lehramtes.
- In einer Optimierung der bildungswissenschaftlichen Studienelemente in den Lehrämtern GymGe und BK:

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile in den Lehrämtern im Lehramt GymGe und BK liegen mit je Fach 100 Leistungspunkten derzeit deutlich über der geforderten KMK -Norm. Daher wird empfohlen, diesen Bereich künftig maßvoll umzugestalten, um Leistungspunkte für ein verbindliches Studienelement der „Basisqualifi-

zierung zu speziellen Fragen von Inklusion und wachsender Heterogenität in allen Schulformen“ zu gewinnen. Darüber hinaus sollten Hochschulen auch ihre fachdidaktischen Studienprogramme nach den Gegebenheiten des einzelnen Faches auf diese Aspekte abstimmen.

- In einer innovativen Weiterentwicklung der Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs:
Dabei wurden mit dem Bericht der Tenorth-Kommission verschiedene Änderungen der Ausbildung im Lehramt an Berufskollegs empfohlen. Die Landesregierung beabsichtigt, folgende Vorschläge aufzugreifen:
 - Verknüpfung des Studiums eines allgemein bildenden Faches jeweils mit dem Studium einer beruflichen Fachrichtung als Kernprofil des Lehramtes,
 - Verzicht im Lehramt Berufskolleg auf die in § 11 Abs. 6 LABG genannte Voraussetzung, dass die Fächer zu einem Anteil von mindestens einem Fünftel im Masterstudium zu erbringen sind, um den Quereinstieg BA-Absolventinnen und –Absolventen, vor allem von FH-Absolventinnen und –Absolventen zu erleichtern,
 - Verzicht auf den in § 12 Abs. 1 LZV vorgesehenen Nachweis einer zweiten Fremdsprache, um den Zugang von Hochschulzugangsberechtigten des Berufskollegs zum Studium zu erleichtern,
 - Verzicht auf das Berufsfeldpraktikum, um den Quereinstieg in das Studium zu vereinfachen.

Mit den genannten Vorschlägen sollen auch die Durchlässigkeit und die soziale Mobilität mit Blick auf den Zugang zum Lehramt an Berufskollegs für FH-Absolventinnen und Absolventen gefördert werden, die ihre allgemeine Hochschulreife nicht über die gymnasiale Oberstufe erworben haben.

Die Kooperation von Universitäten und Fachhochschulen soll auf der Basis der derzeitigen Rechtsvorschriften von der Landesregierung ausgebaut und gefördert werden. Dazu ist ein besonderes, umfangreiches Förderprogramm aufgelegt worden.

Die Zentren für Lehrerbildung sollen verbindlich Verantwortliche für die Berufskolleglehrkräfteausbildung benennen.

- Eine Veränderung des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung wird zum jetzigen Zeitpunkt nicht empfohlen, da die Entwicklungen im Bereich der schulischen Inklusion aktuell nicht präzise absehbar sind und auch die Abstimmung der Länder zur Entwicklung dieses Lehramtes noch am Anfang steht (KMK). Die Eigenständigkeit des Lehramtes ist für eine gelingende Inklusion weiter notwendig, wobei Lehrkräfte mit dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung gemäß § 4 Abs. 1 LABG an allen Schulformen eingesetzt werden können. Mit Blick auf den hohen Bedarf an Lehrkräften mit dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung baut NRW derzeit entsprechende Studienplätze aus und bildet kurzfristig zusätzliche Sonderpädagogen auf der Grundlage des mit dem 8. Schulrechtsänderungsgesetzes vom 13. November 2012 neu eingefügten § 20 Abs. 10 LABG in der so-

genannten VOBASOF-Maßnahme aus. Langfristig müssen Fragen der strukturellen und curricularen Erfordernisse des Lehramtes neu geprüft werden.

- In einer stärker lehramtsübergreifenden Entwicklung der Kompetenzen aller Lehrkräfte hin zu einem zukunftsgerichteten professionellen Lehrerleitbild, dazu gehören im Besonderen eine mit der KMK abgestimmte Weiterentwicklung der Standards für die Bildungswissenschaften, der Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die Weiterentwicklung des Lehrerleitbildes aus dem Jahr 2000²² und auch eine stärkere Berücksichtigung lehramtsübergreifender Aspekte in den Praxisphasen.
- In der Inklusionsorientierung für alle Lehrämter, dazu gehören im Besonderen die Entwicklung und verbindliche Implementierung eines Ausbildungsangebots zur entsprechenden pädagogischen und didaktischen Basisqualifizierung.

Darüber hinaus sind folgende Innovationsvorhaben mit dem Ziel einer Modellentwicklung und Modellerprobung denkbar:

* Integriertes Konzept zur Kompetenzentwicklung im Bereich Heterogenität / Diversität, das die Bereiche Diagnose und Förderung, Deutsch als Zweitsprache, sonderpädagogische Basiskompetenz, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Aspekte der geschlechtsspezifischen und sozialen Barrieren zu einem stimmigen Gesamtangebot in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen zur angemessenen Vorbereitung auf eine Schule der Vielfalt ermöglicht.

Zur Erprobung innovativer Formen der sonderpädagogischen Qualifizierung soll ein zeitlich befristeter Modellversuch an einer Hochschule gesetzlich ermöglicht werden:

* Kombination einer sonderpädagogischen Fachrichtung mit den Lernbereichen Sprachliche und Mathematische Grundbildung im Lehramt an Grundschulen.

Die hier unterbreiteten Empfehlungen sollen in eine Überarbeitung der Rechtsbestimmungen in LABG und LZV münden. Dazu wird die Landesregierung dem Landtag in 2014 Entwürfe zur Änderung des LABG und der LZV vorlegen.

Zukünftige Berichtserstattung

In einem nächsten Bericht an den Landtag sollten bei einer erfolgten Umsetzung aller Re-formelemente folgende Aspekte der Lehrerausbildung die Schwerpunkte ausmachen:

1. Evaluation aller Praxiselemente
2. Überprüfung der Phasen übergreifenden Kompetenzentwicklung.

In das Beteiligungsverfahren zu den künftigen Berichterstattungen werden auch die Fachhochschulen einbezogen.

²² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion

Literatur

Bellenberg, G.; Gräsel, C.; Hartung-Beck, V.; Radisch, F. & Reintjes, Ch. (2012). Abschlussbericht zur Evaluation des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen. Bochum und Wuppertal.

Brinkmann, Heinz, Kropp, Ulrike (2012/2013). Die neue Staatsprüfung, in Schule NRW 3/2012 und Sonderdruck 2013, S. 20-22

Deutsche Telekom Stiftung (Hg.) (2012). Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium, Bonn

Dickel, Mirka (2010). Gutachterliche Stellungnahme zur Neukonzeption des reformierten Vorbereitungsdienstes, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, unveröffentlichtes Gutachten

Dickhäuser, Oliver (2010). Gutachterliche Einschätzung zu einzelnen Aspekten der reformkonzeption, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, unveröffentlichtes Gutachten

Gedes, Reinhard, Annas-Sieler, Dorothee (2011/2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst, in. Schule NRW 9/2011 und Sonderdruck 2013, S. 10-13

König, Eckhard (2011/2013). Neue Beratung mit Coachingelementen, in Schule NRW 11/2011 und Sonderdruck 2013, S. 14-16

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (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

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013), Berlin

Kunter, Mareike, Linninger, Christina, Schulze-Stocker, Franziska, Kunina-Habe nicht, Olga, Lohse-Bossenz, Hendrik (2013). Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, August 2013, Bericht an das MSW

Leisen, Josef (2010). Gutachterliche Stellungnahme, Universität Mainz und Studienseminar Koblenz, unveröffentlichtes Gutachten

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV.NRW.S. 308)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010a). Eignungspraktikum an Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 15. 4. 2010 – 422/424-2.02.12-83605/09

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011a). Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung“ – OVP vom 10. April 2011 – BASS 20 – 03 Nr. 11

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011b). Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, Festsetzung eines Kerncurriculums für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst, RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21. 10. 2011 (ABl. NRW. S. 622)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2012, 421/422-6.01.05-4874/12

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS 2013/2014), Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (2013b). Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Bericht und Empfehlung der Expertenkommission, Düsseldorf

Nieskens, B., Mayr, J. (2013); Das Eignungspraktikum – engagierte Lehrkräfte gewinnen, in: Schule NRW Sonderausgabe Lehrerausbildung, S. 40f

Reich, Kersten (2010). Gutachten für das Ministerium für Schule und Weiterbildung zu den Entwürfen zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung in NRW, Universität Köln, Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, unveröffentlichtes Gutachten

Schött, Thomas (2012/2013). Das neue Kerncurriculum, in Schule NRW 1/2012 und Sonderdruck 2013, S. 17-19

Stiftung Mercator (Hg.) (2009). Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim: Beltz

Terhart E, Lohmann V, Seidel V., (2010). Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Institut für Erziehungswissenschaft, 2010. [Akzeptiert]

Anhang²³

1. Anschreiben

2. Stellungnahmen

Universitäten

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

Universität Bielefeld

Ruhr Universität Bochum

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Technische Universität Dortmund

Universität Duisburg-Essen

Universität zu Köln

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Universität Paderborn

Universität Siegen

Bergische Universität Wuppertal

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Lehrerverbände

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Lehrer NRW

Philologen Verband

Verband Bildung und Erziehung (VBE)

Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NW e.V. (vlbs)

Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (vlw)

Verein katholischer deutscher Lehrerinnen

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. – Landesgruppe Nordrhein-Westfalen (BAK)

²³ Anschreiben und Stellungnahmen werden im Bildungsportal veröffentlicht

Schulleitungsvereinigungen

Rheinische Direktorenvereinigung

Westfälisch-Lippische Direktorenvereinigung

Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (SLV GE)

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.

Kirchen

Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen

Der Beauftragte der Evangelischen Kirchen bei Landtag und Landesregierung Nordrhein-Westfalen

Bezirksregierungen

Arnsberg

Detmold

Düsseldorf

Köln

Münster

Prüfungsämter

Landesprüfungsamt I

Landesprüfungsamt für Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen

3. Weitere Dokumente

Schreiben der Landesrektorenkonferenz

Stellungnahme der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V.

Ergänzende Stellungnahme der Universität Duisburg-Essen

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bachelor-Studiengang
BdU	bedarfsdeckender Unterricht
BilWiss	Forschungsprojekt Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung siehe: (http://www.bilwiss.uni-frankfurt.de/)
BK	Berufskolleg
EPG	Eingangs- und Perspektivgespräch
G	Grundschule
GyGe	Gymnasium und Gesamtschule
HRGe	Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule für die Klassenstufen 1 bis 10
KMK	Kultusministerkonferenz
KSL	Kernseminarleiterinnen und -leiter
LAA	Lehramtsanwärterinnen und -anwärter
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LZV	Lehramtszugangsverordnung
MA	Master-Studiengang
MIWF	Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW
NRW	Nordrhein-Westfalen
SP	Sonderpädagogik
TN	Teilnehmerinnen und Teilnehmer
VD	Vorbereitungsdienst
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung (an der Universität)
ZfsL	Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (vormals: Studienseminar)