

Charlotte Röhner

## **Implementation eines MA-Studienganges in der Gymnasiallehrausbildung**

Vortrag – gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema „Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung. Rausch-holzhausen, 26.-27. Mai 2005

### **1. Entwicklung des Wuppertaler Konzepts der gestuften Lehrerbildung**

Die Bergische Universität Wuppertal hat sich der Diskussion um eine Neuorientierung der Lehrerbildung im Bachelor-Master-System früh gestellt. Mit dem Erlass des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW vom 16.5. 2001 wurden Vorgaben für die Einführung gestufter Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung getroffen. Das Konzept des Ministeriums sah weiterhin eine grundsätzlich vorhandene Einheit der Lehrerbildung in der Weise vor, dass beide Studienstufen aufeinander bezogen wurden. Das Rektorat der Bergischen Universität Wuppertal hat diese Rahmenvorgaben aufgenommen und nach der Empfehlung des Expertenrates ein Ausbildungskonzept favorisiert, das eine weitgehende Unabhängigkeit der beiden Studienabschnitte vorsieht. Damit können die Bachelor- und Masterstudiengänge unabhängig voneinander Profil entwickeln. Der Polyvalenz der Bachelorstudiengänge wurde von der Hochschule hohe Priorität eingeräumt. Aus der Sicht der Bergischen Universität besteht in diesem Modell die Möglichkeit für die Studierenden ein Studium entlang ihrer fachlichen Interessen zu führen und die Wahl bestimmter Berufs- und Tätigkeitsfelder erst mit der Wahl eines späteren Studienabschlusses zu treffen.

Ein grundständiges Studium mit dem Berufsziel des Lehramtes ist für die Studierenden nach wie vor möglich, darüber hinaus kann jedoch diese Berufswahl in einem späteren Studienabschnitt zu Gunsten eines alternativen Berufsziels revidiert werden, da das Bachelor-Studium selbst nicht auf ein Lehramt vorbereitet. Die Entscheidung für das Berufsfeld Schule und ein Lehramt soll damit möglichst lange offen gehalten werden und eine Berufentscheidung für eine Schulform bedarfs- und arbeitsmarkt orientiert getroffen werden können. Eine Entwicklung eigener Lehrerbachelor wurde daher nicht in Betracht gezogen.

Das Wuppertaler Modell sieht einen polyvalenten Bachelorstudiengang vor, auf den die berufsbezogene Qualifizierung in einem eigenständigen Lehramtsmaster aufbaut. Die Masterstudiengänge für die Lehrämter zeichnen sich in diesem Modell durch große Offenheit gegenüber den zuvor studierten Studiengängen aus, so dass neben den eigenen Absolventen eine Vielzahl von Absolventen anderer Studiengänge diesen Masterstudiengang wählen können, sofern sie über ausreichende Fachstudien verfügen.

Im Zuge des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung in Nordrhein- Westfalen“ legte die Bergische Universität einen Modellantrag für die gestufte Lehrerbildung vor, der 2002 zu Gunsten der Modellversuche in Bochum und Bielefeld vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung abschlägig beschieden wurde.

Nach der Trennung des Schul – und Wissenschaftsministeriums hielt das Wissenschaftsministerium an der Einführung gestufter Studiengänge an der Bergischen Universität fest und folgte damit der Empfehlung des Mediationsverfahrens durch

Weiler, der gestufte Studiengänge für die Lehrerbildung an der Bergischen Universität vorsah. Die Einführung der Masterstudiengänge in der Lehrerbildung ist Bestandteil der Zielvereinbarungen zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsministerium und wird von diesem nachdrücklich unterstützt.

Mit Erlass vom 17. November 2003 genehmigte das Wissenschaftsministerium die beantragten Masterstudiengänge „Lehramt Gymnasium/Gesamtschule“, „Lehramt Berufskolleg“ und „Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule/Gesamtschule“ unter dem Vorbehalt ihrer erfolgreichen Akkreditierung. Die Genehmigung der Masterstudiengänge für die Lehrämter durch das Wissenschaftsministerium außerhalb des Modellversuchs führte beim Schulministerium zu einer erheblichen Irritation und nachfolgend zu mehrfacher Intervention gegenüber den Absichten des Wissenschaftsministeriums Bachelor- und Masterstudiengänge in Folge des Bologna-Prozesses auch für die Lehrämter einzuführen.

Ich will im Folgenden zuerst das Wuppertaler Modell der Lehrerbildung vorstellen und anschließend auf interne und externe Probleme der Implementation eingehen.

## **2. Neuorientierung der Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal<sup>1</sup>**

### **Zielführende Überlegungen zur Neugestaltung**

Lehrer- und Hochschulbildung stehen im Mittelpunkt von Diskussionen und Reformbemühungen, um die Inhalte und Qualität der Hochschulausbildung zu verbessern. Stellungnahmen und Gutachten aus Hochschule, dem Bildungsbereich und Wirtschaft betonen, dass die Hochschulen und auch andere Bildungsinstitutionen künftig gezielter auf die Bewältigung komplexer, vielgestaltiger und sich rasch wandelnder Lebens-, Bildungs- und Arbeitswelten vorbereiten müssen. Bildungsarbeit in der Wissensgesellschaft ist damit mehr als die Fortsetzung bisheriger Bildungsbemühungen im Sinne von Unterweisung.

Es muss davon ausgegangen werden, (Lischka 2001, S. 43) „dass einzelne Bildungsinstitutionen bzw. Bildungsgänge nicht mehr in der Lage sein werden, die Absolventen mit einem solchen Wissen auszustatten, das allein ein Leben lang trägt. Vielmehr kommt es darauf an, dass Schüler, Studierende usw. befähigt werden, erworbenes Wissen eigenständig zu transformieren und zu erweitern“. Damit treten methodische Anforderungen wie die selbständige Aneignung bzw. Generierung von Wissen und die Fähigkeit, Wissen und Vorgehensweisen auf neuartige und nur wenig prognostizierbare Situationen zu übertragen, sowie kommunikative Anforderungen in Beruf und Gesellschaft zunehmend in den Vordergrund. Gegenwärtige Lehr- und Lernkonzepte müssen vor dem Hintergrund dieser Entwick-

---

<sup>1</sup> Der Text stützt sich auf den Akkreditierungsantrag, der u.a. zusammen mit den Fachkollegen Jörg Ruhloff und Harm Kuper verfasst wurde.

lungen in Bezug auf ihre Zukunftsfähigkeit neu bewertet werden.

Dazu führt Terhart aus: „Die Herausforderung des lebenslangen Lernens gilt in einem besonderen Maße für Lehrkräfte. Als Experten für die Organisation und Gestaltung von Lehren und Lernen sollten sie nicht nur das Lernen ihrer Schüler, sondern auch ihr eigenes berufsbezogenes Lernen sowie die Entwicklung ihrer Organisation `Schule` mitgestalten“ (Terhart 2000, S. 54).

Unverzichtbar für die Lehre in der Lehrerbildung ist deshalb nicht nur die Orientierung am wissenschaftlichen Forschungsstand, sondern auch die Sozialisation in einen berufsfeldbezogenen Forschungshabitus, der die eigene Praxis und ihre Bedingungen evaluieren kann und lebenslanges berufliches Lernen bedingt. Lehrkräfte sind nur dann imstande, so Oelkers- „ihr Feld in der Breite zu entwickeln, wenn sie gelernt haben, dafür Forschungsdaten einzusetzen“(Oelkers 2003, S. 193).

Im Hinblick auf die Reform und Weiterentwicklung von Schule ist die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität also nicht nur eine Frage, über welche fachlichen Wissensstandards die Lehrkräfte am Ende ihres Studiums verfügen: „Die Standards - so Oelkers -... verlangen überall nach der Fähigkeit zur ständigen Selbstkorrektur und in diesem Sinne den Habitus forschenden Lernens“ (ebd., S. 194).

Die wissenschaftliche Ausbildung, die an der Bergischen Universität Wuppertal in der Lehrerbildung absolviert werden soll, zielt daher durch die Vermittlung von Methodenwissen und durch die Annäherung an die Praxis auf die Entwicklung eines professionellen Forschungshabitus als fachübergreifende

„professionelle Metakompetenz“ (Terhart 2000, S. 54) der zukünftigen Lehrerbildung und Erziehung.

Im Zentrum des Studiums für den *Master of Arts in Education* steht daher ein schulbezogenes Forschungspraktikum, das die fachdidaktische, fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung auf eine Forschungsfrage der Studierenden hin zusammenführt und zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragestellungen des Berufsfeldes Schule befähigen soll. Vorbereitet und initiiert werden diese Praktika in sämtlichen Fächern und Studiengängen durch Projekte, die von Hochschullehrern initiiert, begleitet und moderiert, und von Studierenden eigenständig bearbeitet werden.

### **Kernkompetenzen für Lehrerausbildung**

Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an der Bergischen Universität Wuppertal orientiert sich an den professionellen Anforderungen des Berufsfeldes Schule. Die Schule hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen die (Lern-)Erfahrungen zu ermöglichen, in Gegenwart und Zukunft selbstbestimmt, sachbezogen, kreativ und sozialverantwortlich zu handeln. Dabei unterliegt die Schule als gesellschaftliche Institution den widersprüchlichen Anforderungen von Integration und Selektion.

Für die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich daraus drei Bezugsebenen (Kommission Basiscurriculum Erziehungswissenschaft NRW, 2004):

- die Orientierung am lernenden und sich entwickelnden jungen Menschen

- die Orientierung an beruflichen Aufgabenstellungen und gesellschaftlichen Erwartungen
- die Orientierung an den situativen Gegebenheiten und Prozessen der aktuellen beruflichen Praxis.

### **Kompetenzbereiche der Lehrerbildung**

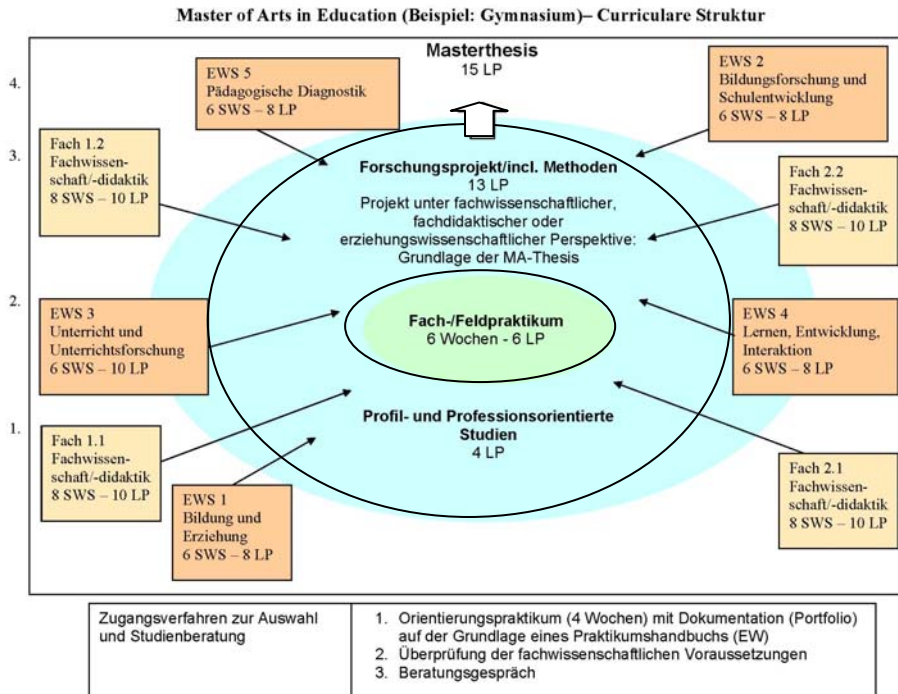
Die Bildung und Qualifikation von Lehrern sollte auf die Vermittlung theoretisch begründbarer und empirisch überprüfbarer Kompetenzen zielen (vgl. Oser/Oelkers 2001). Wir unterscheiden folgende Kompetenzbereiche der Lehrerprofessionalisierung:

- Fach-/Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Handlungskompetenz
- Soziale und kommunikative Kompetenz und
- Selbstregulationskompetenz.

Für die Lehrerbildung an der Bergischen Universität in Wuppertal bilden diese Kompetenzbereiche den Katalog berufsspezifischer Kernkompetenzen, deren Vermittlung integrativer und z. T. thematischer Bestandteil der Module in den Lehramtstudiengängen ist. Diese Kompetenzen berücksichtigen die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, wie sie von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurden.

## Die Qualität des Curriculums

### Allgemeine Studienstruktur – Bildliche Darstellung



### Erläuterungen zur allgemeinen Studienstruktur

Für die allgemeine Struktur des Masterstudiengangs sind die Ausgewogenheit erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Anteile sowie die Integration der Lehrveranstaltungen und des von den Studierenden durchgeführten Forschungsprojektes ausschlaggebend. Die Struktur ist um das Forschungsprojekt herum aufgebaut, das im Sinne der forschungsorientierten Lehrerbildung integraler Bezugspunkt des Masterstudiums ist.

In dem Forschungsprojekt wird unter fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine das zukünftige Berufsfeld betreffende Fragestellung eigenständig von den Studierenden bearbeitet.

Das Forschungsprojekt ist somit Schnittpunkt von Praxiserfahrungen aus einem Fach- bzw. Feldpraktikum und wissenschaftlicher Reflexion, die durch eine Anbindung an die Lehrveranstaltungen der beteiligten Disziplinen ermöglicht wird. Für die Vertiefung spezifischer, das Forschungsprojekt betreffender Aspekte sind profil- und professionsorientierte Studien vorgesehen. Das Forschungsprojekt ist Grundlage für die Masterthesis, die somit den Charakter einer wissenschaftlichen, berufsfeldbezogenen Arbeit bekommt.

Der Zuschnitt der Module orientiert sich an den für das Berufsfeld Schule relevanten Domänen der Erziehungswissenschaft, an eigenständigen fachdidaktischen Themen und an fachwissenschaftlichen Themen, die im Anschluss an den Zweifach-Bachelor vertiefend bzw. ergänzend studiert werden.

## Module des erziehungswissenschaftlichen Studiums

### Module für den Masterstudiengang: Gymnasium

Bergische Universität Wuppertal		Master of Arts in Education Modulbeschreibung für das Fach: Erziehungswissenschaft								
Module	LV <sup>2</sup>	Se- me- ste r	P/ WP <sup>3</sup>	Abschluss- prüfungen		Workload		LP	Modul- koordinat or	
				ohne eing. Whd. 4	mit eing. Whd. 5	Kontakt- stunden <sup>6</sup>				Selbst- studium (h)
						SW S	h.			
<b>I. Erziehung und Bildung</b>		1.- 2.				6	90	150	8	Prof. Dr. Dr. h.c. Ruhloff
<b>Modulabschlussprüfung</b>				H/F/K				60	2	
a. Bildungs- und Erziehungstheorien	V		P			2	30	30	2	
b. Soziale Kontexte, institutionalisierter Bildung	S		P			2	30	30	2	
c. Norm- und Legitimationsprobleme	S		WP			2	30	30	2	
d. Bildungs- und Erziehungsgeschichte	S		WP			2	30	30	2	
<b>II. Bildungsforschung und Schulentwicklung</b>		3.- 4.				6	90	150	8	Prof. Dr. Kuper
<b>Modulabschlussprüfung</b>				H/F/K				60	2	
a. Bildungssystem, Bildungsplanung, Bildungspolitik	V		P			2	30	30	2	
b. Schulorganisation, Schulmanagement, Professionalität	S		P			2	30	30	2	
c. Bildungsforschung und Evaluation	S		P			2	30	30	2	
<b>III. Unterricht und Unterrichtsforschung</b>		1-4				6	90	210	10	Prof. Dr. Röhner
<b>Modulabschlussprüfung</b>					K			60	2	
a. Einführung in die empirische Unterrichtsforschung	V		P			2	30	30	2	
b. Unterricht unter den Bedingungen von Heterogenität	S		P			2	30	30/90	2/4	
c. Handlungsparadigma und Methodenkonzepte für die Gestaltung von Unterricht	S		WP			2	30	30/90	2/4	
d. Mediengestütztes Lernen	S		WP			2	30	30/90	2/4	
<b>IV. Lernen, Entwicklung, Interaktion</b>		1.		H/F/K		6	90	150	8	Prof. Dr. Gräsel/PD Dr. Kuhmann
<b>Modulabschlussprüfung</b>								60	2	
a. Lerntheoretische Grundlagen	V/S		P			2	30	30	2	
b. Entwicklungstheorie	V		P			2	30	30	2	
c. Sozialpsychologische Grundlagen	V		WP			2	30	30	2	
d. Sozialpädagogische Grundlagen	S		WP			2	30	30	2	
<b>V. Pädagogische Diagnostik</b>		3.- .4		H/F/K		6	90	150	8	N.N.
<b>Modulabschlussprüfung</b>									2	
a. Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik	V		P			2	30	60	2	
b. Methoden der Diagnostik	S		P			2	30	60	2	
c. Lehr-, Lernevaluation, Förderung und Beratung	S		P			2	30	60	2	
<b>Summe</b>						<b>30</b>	<b>450</b>	<b>810</b>	<b>42</b>	

<sup>2</sup> Art der Lehrveranstaltung: V=Vorlesung, S=Seminar, PS=Proseminar, Ü=Übung, K=Kolloquium

<sup>3</sup> P=Pflichtmodul/-veranstaltung und WP=Wahlpflichtmodul/-veranstaltung

<sup>4</sup> Modulabschlussprüfung ohne eingeschränkte Wiederholbarkeit: Hausarbeit (H), Fachgespräch (F), Klausur (K).

<sup>5</sup> Modulabschlussprüfung mit eingeschränkter Wiederholbarkeit: schriftliche Prüfung (Klausur bis 4 Std.) = K und mündliche Prüfung (20-40 Min.) = M

<sup>6</sup> Zwei SWS entsprechen 30 Kontaktstunden.

## Verteilung der Studienanteile

Die Verteilung der Studienanteile im Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien ist der folgenden Übersicht zu entnehmen:

### Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien Regelstudienzeit 4 Semester

Lehreinheiten	9 Module		Summe	82 LP
Fach 1	2 Module	Fachwissenschaft/ -didaktik	16 SWS	20 LP
Fach 2	2 Module	Fachwissenschaft/ -didaktik	16 SWS	20 LP
Erziehungswiss.	5 Module		30 SWS	42 LP

Schulpraktika	10 Wochen	Summe	6 LP
Vorbereitung	4 Wochen	Bedingung für Studienzugang	
Schulpraktikum	6 Wochen	Betreut durch die Fächer und Erziehungswissenschaft	6 LP

Interdisziplinäre Studien		Summe	32 LP
Forschungsprojekt	Betreut durch die Fächer und Erziehungswissenschaft	je nach Anlage des Projektes bis zu 6 SWS	13 LP
Profil- und professionsorientierte Studien			4 LP

Thesis (i.d.R. auf Basis des Forschungsprojektes)	15 LP
---	-------

## Lehrforschungsprojekt

Das Forschungspraktikum ist das profilbildende Element des Masterstudiums in der Lehrerausbildung an der Bergischen

Universität. Über dieses Studienelement soll ein akademisches Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern gefördert werden.

Bislang werden Schule und Unterricht häufig als fertige Institution wahrgenommen, deren Entwicklung weniger von wissenschaftlichen Erkenntnissen der an ihr Tätigen abhängt als vielmehr von staatlichen und administrativen Vorgaben. Im Vergleich mit anderen akademischen Berufen wie etwa dem des Arztes oder des Juristen spielen die Deutung und die Kontrolle der Berufserfahrungen sowie die Weiterentwicklung von beruflichen Fähigkeiten in unmittelbarer Rückbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse eine verhältnismäßig geringe Rolle. Dieser missliche Sachverhalt ist sicherlich nicht allein auf die Struktur der Erstausbildung an der Universität zurückzuführen. Er hängt u. a. mit der Konzeption der zweiten Ausbildungsphase, mit den staatshoheitlichen Maßgaben für Schulen und mit den bürokratischen Zwängen in Schulen zusammen. Er hängt aber auch damit zusammen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer ihren künftigen Berufsbereich in ihrem Universitätsstudium zu wenig als Feld erfahren, das nach Maßgabe wissenschaftlicher Erkenntnisse und fortschreitender Forschungen gestaltet und verändert werden kann. Die Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren sowie theorie- und forschungsbezogen analysieren und bearbeiten zu können, ist konstitutiver Bestandteil professioneller Lehrerkompetenz.

Die neuen Ansätze zur Entwicklung eines professionellen Lehrerhabitus stellen das forschende Lernen als eine bedeutsame und möglicherweise nachhaltige Antwort auf die

Theorie-Praxis-Verbindung in den Mittelpunkt der Überlegungen. Danach sollte im Zentrum der universitären Lehrerausbildung ein forschender Habitus der zukünftigen eigenen Praxis gegenüber angebahnt werden, der später zu einer grundsätzlich selbstgesteuerten Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Tätigkeit und des Wissens darüber führen soll. Diesen professionellen Habitus mit zu entwickeln, entspricht gleichzeitig der Kernkompetenz und spezifischen Leistungsfähigkeit der Universität. Damit wird eine Chance eröffnet, Lehrerbildung als universitäres Studium aufzunehmen, was mit den traditionellen Ansätzen instruktionsorientierter Fachstudien mit erziehungswissenschaftlichem „Begleitstudium“ nicht gelungen ist.

Für die professionelle universitäre Lehrerausbildung bedeutet dies, dass Studierende die Fähigkeit erwerben sollen, Aspekte der schulischen Praxis im Focus theoretischer Konzepte und unter Verwendung forschungsmethodischer Kompetenzen zu analysieren, somit Praxis stärker zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Sie sollen erfahren, dass professionelles Berufshandeln sich durch die Fähigkeit auszeichnet, Handlungsprozesse mit Hilfe von Theorie und Forschungsmethoden zu reflektieren, um zu wissen, was sie tun. Es geht um die Entwicklung bzw. Erweiterung einer Reflexionskompetenz, die theoretisch vielfältiger, methodisch fundierter, d.h. professioneller ist. Hier setzt der Gedanke an, ein in einem weiten Sinne auf Schule bezogenes Lehrforschungsprojekt zum profilbildenden Studienelement zu machen. Im Projekt erfahren die Studierenden ihr angestrebtes Berufsfeld bzw. die Tätigkeit in ihm als ein Thema

wissenschaftlicher Aufklärung und Weiterentwicklung, an dem sie selber beteiligt sind.

Diese Erfahrung ist aus den Perspektiven aller am Lehramtsstudium beteiligten Wissenschaftsdisziplinen möglich.

Es muss allerdings darauf geachtet werden, dass die im Zusammenhang der Konzeption des Lehrforschungsprojekts verfolgten Projekte eine thematische Breite behalten, die den Blick für die Komplexität der Berufsaufgaben des Lehramts zu öffnen in der Lage ist. Das Lehrforschungsprojekt zielt nicht auf eine spezialistische Forschung in Ausrichtung auf die Qualifizierung von Wissenschaftlernachwuchs. Stattdessen geht es um die Herausbildung eines Lehrer-Habitus und einer Kompetenz, aus denen heraus die Institution Schule und die eigene Tätigkeit in ihr als ein Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis und möglicher Veränderung auf der Basis wissenschaftlicher Einsichten wahrgenommen werden können.

### **Struktur**

Für die Strukturierung der Lehrforschungsprojekte gelten die folgenden Grundsätze:

Die thematische Klammer für Projekte sind die Problemfelder *Bildung und Schule*.

Unter der Leitung einer bzw. eines Lehrenden, die aus ihrer Disziplin heraus die dominante Forschungsperspektive verantworten, sind die Projekte *interdisziplinär* angelegt.

Bei der interdisziplinären Anlage der Projekte sind zwei Faktoren maßgeblich *strukturbildend*:

- die fachliche Unterrichtstätigkeit, d.h. ein oder mehrere Fächer einschließlich ihrer Didaktik,

- übergreifende Kontexte der Unterrichtstätigkeit, die in den bildungswissenschaftlichen Disziplinen repräsentiert sind, z.B. in: Bildungs- und Erziehungstheorie, Lern- und Lehrtheorie, Schul- und Institutionentheorie, Sozialpädagogik, Bildungsforschung.

Die interdisziplinäre Anlage der Projekte zieht die *Kooperation* der am Masterstudium beteiligten Fächer und der in ihnen Lehrenden nach sich. Das beginnt bei der gegenseitigen Information über Projekte und kann in gemeinsame Lehrveranstaltungen und Projektplanungen der Lehrenden beider Fächergruppen einmünden.

### **Verlaufmodell für ein Lehrforschungsprojekt:**

In den Studiengängen für Lehrämter an Gymnasien bzw. Berufskollegs sind insgesamt 32 Leistungspunkte in 3 Semestern zu erbringen.

Sie verteilen sich folgendermaßen:

#### *Forschungsprojekt*

(Entwicklung einer Fragestellung; Literaturrecherche; evtl. Entwicklung von Erhebungsinstrumenten; Datenerhebung und -auswertung)

13 LP

#### *Fachpraktikum*

(Organisation von Feldkontakten; Explorationsphase für Forschungsprojekt)

6 LP

#### *Professionsorientierte Studien*

(Thematische Vertiefung, insbesondere Forschungsmethoden)

4 LP

#### *Masterthesis*

(schriftliche Aufarbeitung und Darstellung der Ergebnisse unter Einbettung in Forschungsstand sowie Berufsfeldbezug)

15 LP  
32 LP

### **3. Probleme der internen Implementation**

Mit Konzipierung der Lehramts-Master und der Vorbereitung des Akkreditierungsantrags wurde der Fachbereich Bildungswissenschaften vom Rektorat der Bergischen Universität Wuppertal beauftragt. Die Grundidee des Studienganges wurde von der Erziehungswissenschaft entwickelt und in diversen Abstimmungsprozessen zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereichen und Fachvertretern verhandelt.

Im Zentrum der Diskussion standen die Gewichtung der einzelnen Studienelemente sowie das Forschungspraktikum, das in seiner interdisziplinären Anlage und hochschuldidaktischen Struktur für Teile der Fächer eine hohe Herausforderung darstellt. Dies traf vor allem auf Fächer zu, die noch in traditionellen akademischen Lernformen verhaftet sind. Bemängelt wurde auch der hohe Stundenanteil, der zuungunsten fachlicher Anteile in das Forschungsprojekt eingeht. Als Kompromiss wurden die sogenannten profil- und professionsorientierten Studien in das Curriculum aufgenommen, die fachspezifische Vertiefungen, bspw. in der sprachpraktischen Ausbildung der Fremdsprachen, und individuelle Studienschwerpunktsetzungen erlauben.

Auch von der ursprünglichen Intention, das Forschungsprojekt ausschließlich in der Erziehungswissenschaft zu verankern, wurde Abstand genommen, um auch fachwissenschaftlichen Fragen Raum für das Forschungsinteresse der Studierenden zu geben, allerdings unter der Maßgabe, dass diese einen Bildungs- und Schulbezug aufweisen.

Abstimmungsprobleme mit den weiteren Bezugswissenschaften des erziehungswissenschaftlichen Studiums traten nicht auf.

Zum einen regelt die neue Lehrerprüfungsordnung diese und begrenzt sie auf Politik, Soziologie und Psychologie. Zum anderen erhoben deren Fachvertreter gegenüber den curricularen Schwerpunktsetzungen der Lehramtsmaster keine Einwände.

#### **4. Probleme der externen Akzeptanz**

Erhebliche Einwände gegenüber den gestuften Studiengängen sind dagegen auf Seiten des Schulministeriums als Abnehmer der Absolventen zu verzeichnen. Die Genehmigung der Lehramts- Masterstudiengänge durch das Wissenschaftsministerium führte zu einer Kontroverse zwischen den Häusern, die zunächst wie folgt gelöst wurde: Damit der Staat seine Ansprüche an die Lehrerausbildung geltend machen kann, wird ein Staatssekretär in die Akkreditierungskommission aufgenommen. Um die Anerkennung der Masterstudiengänge zu gewährleisten und den Studierenden Ausbildungssicherheit zu garantieren, muss das Schulministerium die Abschlüsse als LPO-äquivalent anerkennen.

Von der curricularen Struktur, den Studienanforderungen sowie studienbegleitenden Prüfungen und Abschlussprüfungen her wurde in der Anlage des Masterstudienganges auf Äquivalenz zu den Anforderungen der Lehrerprüfungsordnung geachtet.

Wir sind sicher, dass wir dies in Kenntnis der Lehrerprüfungsordnung gewährleisten.

In einem weiteren Kontaktgespräch zwischen dem Schulministerium und der Hochschule wurden Fragen der Anerkennung der Studienanteile aus dem kombinatorischen Zweifachbachelor für die Lehrerbildung einvernehmlich geklärt,

sodass die Voraussetzungen für die Akkreditierung des aufbauenden Masterstudienganges aus unserer Sicht gegeben sind. Wir sind zuversichtlich, dass die Akkreditierung erfolgreich ist und hoffen auf baldige Implementation des Studienganges an der Hochschule.

Den hochschuldidaktischen Anforderungen, die mit dem anspruchsvollen Konzept des Forschungsprojekts als Kern der Ausbildung verknüpft sind, werden wir uns dann hochschulintern zu stellen haben, um ihm bei den Studierenden und der externen Evaluation durch die Akkreditierungsagentur als richtungsweisendes Modell der Lehrerausbildung Anerkennung und Geltung zu verschaffen.

## 5. Literaturverzeichnis

Lischka, I. (2000): Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung. In: Ergebnisse des Forum Bildung III. Expertenberichte des Forum Bildung. (S. 42-51).

[http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte\\_des\\_forum\\_bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte_des_forum_bildung.pdf)

Oelkers, J. (2003): Wie man Schulen entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz.

Oser, F. (Hrsg.) / Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.

**Kontaktadresse:** Prof.'in Dr. Charlotte Röhner, Universität Wuppertal, Fachbereich 3, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Email: [roehner@uni-wuppertal.de](mailto:roehner@uni-wuppertal.de)