

**Ergebnisbericht zur
begleitenden Evaluation des
Modellversuchs
„Gestufte Lehrerausbildung“
an den
Universitäten Bielefeld und Bochum**

Judith Grützmacher und Reiner Reissert

Inhaltsverzeichnis

A. ZUM BERICHT.....	4
1. Anlass und Zielsetzung des Berichtes.....	4
2. Stellenwert und Grundlage des Berichtes	6
B. ERFAHRUNGEN UND ERGEBNISSE DER BEGLEITENDEN EVALUATION.....	9
1. Strukturmerkmale der Bielefelder und Bochumer Modelle	9
1.1 Ziele und Vorgaben für den Modellversuch	9
1.2 Grundstruktur und Unterschiede der Modelle.....	10
2. Studienreform durch Einführung der konsekutiven Studienstruktur...15	
2.1 Voraussetzungen für die Konzeption der Modelle	15
2.2 Realisierung der Studienreform durch Modularisierung.....	19
2.3 Konsequenzen der Modularisierung und des Workloads	24
2.4 Durchführung umfassender Studienreform.....	25
3. Veränderungen durch das Leistungspunktesystem und die studienbegleitenden Prüfungen	26
3.1 Neuer Stellenwert der Prüfungen	26
3.2 Verhältnis von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten	33
3.3 Auswirkungen für Studierende und Lehrende	35
3.4 Akzeptanz des neuen Prüfungssystems.....	38
4. Organisatorische Herausforderungen.....	38
4.1 Information und Beratung	38
4.2 Prüfungsorganisation und Prüfungsverwaltung	41
4.3 Steuerung und Koordination.....	41
5. Realisierung ausgewählter Ziele des Modellversuchs.....	42
5.1 Polyvalenz	42
5.2 Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/Schlüsselkompetenzen....	47
5.3 Praxisstudien.....	51
5.4 Einbettung lehramtsspezifischer Elemente in die neue Studienstruktur	55

6. Studium und Studienverlauf	57
6.1 Mobilität	57
6.2 Einhaltung der Studiendauer	58
6.3 Einschätzung der Schwundquote	60
6.4 Berufliche Vorstellungen und Übergang nach dem Bachelorabschluss	61
C. SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN BISHERIGEN EVALUATIONSERGEBNISSEN	64
1. Erfolge und Folgen.....	64
2. Offene Fragen.....	68
3. Vorläufiges Fazit	70

A. Zum Bericht

1. Anlass und Zielsetzung des Berichtes

Mit der Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ wurde HIS (Hochschul-Informationen-System GmbH) im Jahre 2001 vom damaligen Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen beauftragt.¹ Die beiden Universitäten Bielefeld und Bochum wurden für den Modellversuch ausgewählt.

Die begleitende Evaluation hatte zum Ziel, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd eine erfolgreiche Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudienstruktur für die Lehrerausbildung zu gewährleisten. Als formative Evaluation konzipiert, sollte sie die beiden Universitäten Bielefeld und Bochum über den Fortschritt der Implementation der Modelle informieren und möglichst frühzeitig auf eventuell auftretende Probleme aufmerksam machen, um gegebenenfalls gegenzusteuern.

In der ursprünglichen Projektkonzeption war vorgesehen, dass sich die begleitende Evaluation über einen Zeitraum von ca. 6 Jahren erstrecken sollte. Die Laufzeit der Evaluation setzt sich zusammen aus der dreijährigen Studienzzeit für das Bachelorstudium und dem ein- bzw. zweijährigen Masterstudium sowie der Verbleibsuntersuchung ein Jahr nach Abschluss des Masterstudiums.

Der erste Projektabschnitt umfasste die Vorbereitungsphase (einschließlich der Auswahl der Modellhochschulen) sowie die begleitende Evaluation der ersten drei Semester des Bachelorstudiums². Im Rahmen des zweiten Projektabschnittes³ wur-

¹ Vgl. hierzu HIS-Projektantrag „Begleitende Evaluation des Modellversuchs zur Erprobung gestufter Studiengänge mit Bachelor-/ Masterabschlüssen im Bereich der Lehrerausbildung an nordrhein-westfälischen Hochschulen“ vom 10. Dezember 2001 sowie den Projektvertrag zwischen HIS und dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 18. Dezember 2001.

² Vgl. HIS-Zwischenbericht, „Begleitende Evaluation des Modellversuchs zur Erprobung gestufter Studiengänge mit Bachelor-/ Masterabschlüssen im Bereich der Lehrerausbildung an nordrhein-westfälischen Hochschulen“ vom Mai 2004, der nach Abschluss des ersten Projektabschnittes erstellt wurde.

³ Vgl. hierzu HIS-Projektantrag „Begleitende Evaluation des Modellversuchs zur Erprobung gestufter Studiengänge mit Bachelor-/Masterabschlüssen im Bereich Lehrerausbildung an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Zweiter Projektabschnitt der begleitenden Evaluation (Mai 2004 bis Dezember 2005) – vom 16. April 2004 sowie die ergänzende Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung und dem Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen sowie HIS zur Durchführung des zweiten Projektabschnittes der begleitenden Evaluation.

de die Studienphase vom 4. Semester bis zum Abschluss des Bachelorstudiums sowie der Übergang der ersten Studienkohorte in das Masterstudium evaluiert.

Nach Abschluss des zweiten Projektabschnittes der begleitenden Evaluation im Dezember 2005 wurde auf Wunsch des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT) sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen die begleitende Evaluation an den Universitäten Bielefeld und Bochum durch HIS beendet. Diese Entscheidung wurde in erster Linie mit den veränderten politischen Rahmenbedingungen für den Modellversuch begründet.

Hierzu beigetragen haben vor allem die Berlin-Erklärung zum Bologna-Prozess vom September 2003 sowie die in Quedlinburg am 3. Juni 2005 beschlossenen „Eckpunkte der Kultusministerkonferenz für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzung für ein Lehramt vermittelt werden sollen“. Vor allem diese beiden Beschlüsse haben u. a. dazu geführt, dass an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, wie auch in der Mehrzahl der anderen Bundesländer, die gestufte Lehrerausbildung in den nächsten Jahren zu realisieren ist. Die Umstellung auf ein flächendeckendes System der konsekutiven Lehrerausbildung sollte daher vor Abschluss des Modellversuchs erfolgen. Aus Sicht des Auftraggebers war es damit nicht mehr zweckdienlich, die begleitende Evaluation wie ursprünglich geplant fortzusetzen.

Auf Wunsch des Auftraggebers sollen allerdings die bisher gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen aus der begleitenden Evaluation in Bielefeld und Bochum für die Fortentwicklung der inhaltlich-konzeptionellen Rahmenvorgaben für das Land Nordrhein-Westfalen zur Ausgestaltung der gestuften Lehrerausbildung genutzt werden. HIS wurde daher vom MIWFT beauftragt⁴, die Erfahrungen und Ergebnisse der bisherigen Evaluation zusammenzufassen und in komprimierter Form aufzubereiten. Aufbauend auf dieser empirischen Grundlage sollen dann Kriterien für ein Grundmodell zur gestuften Lehrerausbildung für das Land Nordrhein-Westfalen entwickelt werden.

⁴ Vgl. Projektvertrag vom 12. Januar 2006 und Projektantrag „3. Projektabschnitt: Erarbeitung eines abschließenden Berichtes zum Modellversuch für die Gestufte Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen“ vom 21. Dezember 2005.

2. Stellenwert und Grundlage des Berichtes

Der vorliegende Bericht zu den zentralen Ergebnissen und Erfahrungen des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum gibt Auskunft über einen Zwischenstand. Gestartet wurden beide Modelle im Wintersemester 2002/03, d. h. zum Zeitpunkt der Erstellung des Berichts befinden sich die Studierenden der ersten Studienkohorte im siebten Studiensemester. Sofern die Studierenden der Anfangkohorte den vorgegeben Studienplan eingehalten haben, waren sie im Wintersemester 2005/06 im ersten Semester des Masterstudiums eingeschrieben. Der Zeitraum, über den der vorliegende Bericht informiert, erstreckt sich damit vom Start des Modellversuchs im Wintersemester 2002/03 bis zum Abschluss des Bachelorstudiums und den Übergang in das Masterstudium im Wintersemester 2005/06. Damit steht beiden Modellen die eigentliche Bewährungsprobe noch bevor. Denn erst, wenn Studierende ihr Studium mit dem Master of Education abgeschlossen haben und in das Berufsfeld übergegangen sind, sind valide Aussagen zur Qualität der gestuften Lehrerausbildung möglich.

Die Ergebnisse und Erfahrungen des vorliegenden Berichts basieren im Wesentlichen auf:

- Gesprächen, Interviews und moderierten Gruppengesprächen,
- Befragungen bei Lehrenden und Studierenden,
- Workshops mit den Peers, die den Modellversuch von Anfang an begleitet haben, Hochschulvertretern und Vertretern der beteiligten Ministerien,
- der Vor-Ort-Begehung der Universitäten Bielefeld und Bochum im November/Dezember 2005.

Die wichtigsten Berichte zu den empirischen Ergebnissen und zur Evaluation an den beiden Universitäten sind in der Abb. 1 zusammengestellt.

Abb. 1: Berichte zu den empirischen Ergebnissen und zur Evaluation

HIS-Erstsemesterbefragung Bielefeld (Erstsemesterbefragung an der Universität Bielefeld – Ergebnisse der Befragung der Erstsemester des WS 2003/04, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Erstsemesterbefragung Bochum (Erstsemesterbefragung an der Ruhr-Universität Bochum, Ergebnisse der Befragung der Erstsemester im 2-Fächer-Bachelorstudiengang mit 2 Lehramtsfächern des WS 2003/04, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld (Ergebnisse der Lehrendenbefragung an der Universität Bielefeld, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Lehrendenbefragung Bochum (Ergebnisse der Lehrendenbefragung an der Ruhr-Universität Bochum, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Zwischenbericht (der zum Abschluss der ersten Projektphase erstellt wurde und in dem die Ergebnisse der Gruppengespräche (1. Kohorte) sowie der Erstsemesterbefragung (2. Kohorte) zusammengefasst wurden, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld (Studierendenbefragung an der Universität Bielefeld, Ergebnisbericht, Befragung der Studierenden mit zwei Lehramtsfächern im 5. Semester des Modells „Konsekutive Lehrerausbildung“ im WS 2004/05, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum (Studierendenbefragung an der Ruhr-Universität Bochum, Ergebnisbericht, Befragung der Studierenden im 5. Semester im 2-Fach-Bachelorstudiengang mit 2 Lehramtsfächern im WS 2004/05, Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Online-Befragung Bielefeld (Universität Bielefeld, Ergebnisse der Online-Befragung von Studierenden im WS 2005/06, (1. Studienkohorte des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“), Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

HIS-Online-Befragung Bochum (Ruhr-Universität Bochum, Ergebnisse der Online-Befragung von Studierenden im WS 2005/06 (1. Studienkohorte des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“), Judith Grützmaker, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

Fortsetzung auf nächster Seite

HIS-Evaluationsaktivitäten⁵ (Arbeitsunterlagen für den 3. Workshop, Judith Grützma-
cher, Reiner Reissert, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)

Gutachten Bielefeld (Externe Evaluation der Universität Bielefeld am 30.11.2005, Emp-
fehlungen der Peers zum Bielefelder Modellversuch „Gestufte Lehrerausbildung“, Hanno-
ver)

Gutachten Bochum (Externe Evaluation der Ruhr-Universität Bochum am 28. und
29.11.2005, Empfehlungen der Peers zum Bochumer Modellversuch „Gestufte Leh-
rerausbildung“, Hannover)

Die in Abb. 1 aufgeführten Berichte und Gutachten sind auf der beigefügten CD „Be-
richte zu den empirischen Ergebnissen und zur Evaluation“ zusammengestellt.

⁵ Dies ist eine Erläuterung zu den Evaluationsaktivitäten von HIS, mit einer Kurzfassung des
Evaluationskonzeptes, den Evaluationsschwerpunkten sowie einer Arbeitsliste der zu evalu-
ierenden Themen.

B. Erfahrungen und Ergebnisse der begleitenden Evaluation

1. Strukturmerkmale der Bielefelder und Bochumer Modelle

1.1 Ziele und Vorgaben für den Modellversuch

Als zentrales Ziel des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ wurde festgelegt, „neue Studienstrukturen in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Studium) zu erproben, die dazu beitragen deren Qualität zu steigern, die Studierbarkeit zu verbessern und die Verwendbarkeit der Abschlüsse zu erweitern“⁶. Durch die Stufung in ein Bachelor- und ein Masterstudium sollte darüber hinaus die Lehrerausbildung dem durch den Bologna-Prozess eingeleiteten Strukturwandel angepasst werden.

In den Eckpunkten zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen⁷ wurde der Rahmen zur Entwicklung der hochschulspezifischen Modelle umrissen. Zentrale Eckpunkte waren u. a.

- Beachtung der Vorgaben für den Bologna-Prozess,
- qualitative Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge, z. B. der Praxisstudien, des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Fachdidaktik⁸,
- Sicherung der Anerkennungsfähigkeit des Masterabschlusses für die einzelnen Schulstufen als Erste Staatsprüfung,

⁶ Vgl. Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ (VO – B/M) vom 27. März 2003, § 1 Ziel des Modellversuchs, Abs. 1, S. 2.

⁷ Vgl. Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 09. Mai 2001.

⁸ Hierbei sind die Landtagsentschließung vom 09. Juni 1999 und die bundesweiten Reforminitiativen zu berücksichtigen (vgl. Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter, Mai 2001).

- Beachtung der Richtwerte⁹ für die unterschiedlichen Lehrämter bei der Festlegung des Studienvolumens,
- Aufforderung an die Hochschulen zur Gestaltung und Entwicklung standortspezifischer Varianten zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerausbildung,
- Teilnahme an der begleitenden Evaluation.

Auf Basis der Rahmenvorgaben und unter Berücksichtigung der LPO¹⁰ entwickelten die beiden Universitäten Bielefeld und Bochum ihre jeweils spezifischen Modelle. Dabei verfolgten beide Hochschulen das Ziel, die Reform der Lehrerausbildung in eine umfassende hochschulweite Studienstrukturreform einzubinden. Durch Einführung der konsekutiven Lehrerausbildung sollte eine grundlegende studienorganisatorische und inhaltliche Reform in Gang gesetzt werden.

1.2 Grundstruktur und Unterschiede der Modelle

Die Kenntnis der Grundstrukturen des Bielefelder und des Bochumer Modells ist erforderlich, um die anschließend dargestellten Erfahrungen und Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation einordnen und bewerten zu können. Die wichtigsten Strukturmerkmale des Bielefelder Modells sind in Abb. 2 und die des Bochumer Modells in Abb. 3 aufgeführt.

⁹ Die Eckpunkte des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (wie in Anm. 10) geben folgende Richtwerte vor:

- Für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen:
Fachstudium: 2 Fächer je 35 SWS
- Für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ge):
Fachstudium: 2 Fächer je 60 SWS einschließlich Fachdidaktik
- Für das Lehramt an Berufskollegs:
je zur Hälfte: a) berufliche Fachrichtung
b) Erziehungswissenschaft und berufsfeldübergreifendes oder allgemeinbildendes Fach oder spezielle oder weitere berufliche oder sonderpädagogische Fachrichtung
auch zwei allgemein bildende Fächer
- Für das Lehramt für Sonderpädagogik (SP):
je zur Hälfte a) Sonderpädagogik (zwei sonderpädagogische Fachrichtungen plus fachrichtungsübergreifende Anteile)
b) Erziehungswissenschaft und Fachstudium.

¹⁰ Vgl. Ordnung der ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) vom 27. März 2003.

Abb. 2: Zentrale Strukturmerkmale des Bielefelder Modells

- Im Bachelorstudium werden zwei Fächer **im Major-Minorkonzept** (im Verhältnis 2:1) studiert
- Das **Kernfach** wird im Umfang von **120 Leistungspunkten (LP)**¹ studiert, was (mindestens) dem Umfang für ein Gymnasialfach entspricht. Der große Umfang des Kernfachstudiums gewährleistet eine solide fachliche Ausbildung, die den Übergang in den Beruf oder zum fachwissenschaftlichen Master ermöglicht. Das Kernfach wird somit als wissenschaftliche und berufsbezogene Leitdisziplin verstanden.
- Das **Nebenfach** mit **60 LP** entspricht dem Umfang eines GHR-Faches. Wird der Master of Education für Gym/Ge angestrebt, wird das Nebenfach im Masterstudium fortgeführt, um ebenfalls den Umfang eines Gymnasialfaches zu erreichen. Zudem kann das Nebenfach im Bachelor im Sinn einer Spezialisierung aus der gleichen Disziplin wie das Kernfach stammen (Ein-Fach-Bachelor). Dies ermöglicht es, auch die Diplomstudiengänge in das Konsekutivmodell zu überführen.
- Mögliche Fächerkombinationen im Bachelor (mit dem Ziel Master of Education) sind: Kernfach und Nebenfach als Unterrichtsfächer oder Kernfach als Unterrichtsfach mit Nebenfach Erziehungswissenschaft. Im Masterstudium werden dann – je nach Fächerkombination im Bachelor und angestrebtem Masterabschluss (Schulform) – das zweite Unterrichtsfach und/oder Erziehungswissenschaft ergänzt. Das Bielefelder Modell sieht demnach keinen „Lehramtsbachelor“ vor, sondern ist als einheitliche, durchlässige Studienstruktur angelegt.
- Die Studierenden können zwischen drei verschiedenen Lehrämtern wählen: dem **Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ge)**, dem **Lehramt an Grund-, Haupt-, Realschulen (GHR)** und entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen (mit den Studienschwerpunkten Grundschule oder Haupt-, Real- und Gesamtschule) sowie der **Sonderpädagogik (GHR/SP)**.
- **Vermittlungswissenschaftliche Anteile** (vor allem die Fachdidaktik) und die Praxisstudien gehören bereits im Bachelor zur Ausbildung im Kern- und Nebenfach.
- Die **Vermittlung der Schlüsselqualifikationen** erfolgt fachintegriert. Zur Unterstützung der Fakultäten wurde die zentrale Projektgruppe „Berufsorientierung und Schlüsselkompetenzen“ eingerichtet.
- Die Durchführung der **Praxisstudien** liegt in der Verantwortung des Kernfaches.
- Für alle Studienfächer ist eine **gemeinsame Rahmenprüfungs- und Studienordnung** entwickelt worden.

Fortsetzung auf nächster Seite

- Das Bielefelder Modell sieht eine **Binnendifferenzierung** in jedem Fach vor. Alle Studierenden eines Faches durchlaufen eine gemeinsame fachliche Basis (1. bis 2. oder 3. Semester). In diesem Basisstudium sind die orientierenden Praxisstudien integriert. Sie sollen den Studierenden helfen, sich für ein Berufsfeld zu entscheiden. Ab dem 2. oder 3. Semester treten die Studierenden in das Profilstudium ein. Mit der Wahl des Profils legen sich die Studierenden auf eins der möglichen Berufsfelder (darunter auch Schule) fest

Quelle: „Konsekutive Studienstruktur – Bielefelder Modell“, Posterausstellung zur Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland“, Berlin 23./24. Januar 2006, vgl. auch: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Bielefeld_U_Handout.pdf.

Abb. 3: Zentrale Strukturmerkmale des *Bochumer Modells*

- Die Bachelorstudienstruktur des Bochumer Modells ist durch einen „**Equal-Charakter**“ gekennzeichnet, **beide Fächer werden im gleichen Umfang (71 LP)** studiert und im Master fortgeführt.
- In Bochum wird ausschließlich für das **Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ge)** ausgebildet.
- Neben den beiden Studienfächern werden im Bachelorstudium auch Veranstaltungen im **Optionalbereich** absolviert. Hier werden in fünf Gebieten unter anderem die Schlüsselqualifikationen vermittelt sowie die Praxisstudien angeboten.
- **Vermittlungswissenschaftliche Studienanteile** (vor allem Fachdidaktik) sind neben dem Kernpraktikum ein Hauptbestandteil des Masterstudiums.
- Das **Bachelorstudium** ist **polyvalent** angelegt. Die Studierenden haben die Möglichkeit die Entscheidung für den weiteren Studien- und Berufsweg bis zum Bachelorabschluss offen zu halten.
- Werden im Bachelorstudium zwei Unterrichtsfächer studiert, ist die **Grundvoraussetzung für den Übergang in den Master of Education** gegeben. Zudem muss im Optionalbereich eine sechswöchige vermittlungswissenschaftliche Praxisphase absolviert werden.
- Alle Studienfächer haben eigene Studienordnungen. Für den **Master of Education** wurde hingegen eine **für alle Studienfächer geltende, gemeinsame Prüfungsordnung** erlassen. Einzelheiten werden in den fachspezifischen Bestimmungen geregelt.

Quelle: „Bachelor – Master. Lehramt an der RUB“. Eine Informationsbroschüre vom Zentrum für Lehrerbildung, WS 2005/06.

Die aufgeführten Strukturmerkmale für Bielefeld und Bochum verdeutlichen, dass beide Universitäten eigenständige, spezifische Varianten für die gestufte Lehrerbildung entwickelt und eingeführt haben. Sie haben damit den Gestaltungsspielraum genutzt, den der Modellversuch ihnen eingeräumt hat. Einen direkten Vergleich der Modelle ermöglicht die Abb. 4, so dass die Unterschiede zwischen dem Bielefelder und dem Bochumer Ansatz zur neuen Lehrerbildung deutlich werden.

Abb. 4: Unterschiede der Modelle

	Bielefeld	Bochum
Lehramtausbildung für	<ul style="list-style-type: none"> - Gymn./Gesamtschule (Gym/Ge) - Grund-Haupt-Realschule (GHR) - GHR mit Sonderpädagogik (SP) 	- Gymn./Gesamtschule (Gym/Ge)
Struktur Bachelor	Kernfach (120 LP) Nebenfach (60 LP)	Fach 1: 71 LP Fach 2: 71 LP (jeweils inkl. mündlicher Abschlussprüfung mit 6 LP)
Bachelorarbeit	6 - 10 LP (im Kernfach, Umfang ist fachspezifisch geregelt)	8 LP (wahlweise in Fach 1 oder Fach 2)
Schlüsselqualifikation	i.d.R. 4 - 6 LP ¹¹ für Schlüsselqualifikation in jedem der beiden Studienfächern, in fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen integriert	Angebot im Optionalbereich mit eigenem Studiendekanat und Lehrangebot in 5 Bereichen ¹² , insgesamt 30 LP
Erziehungswissenschaft (EZW)	EZW als Nebenfach im Bachelor oder Master of Education studierbar	EZW im Master of Education
Fachdidaktik	Fachdidaktik in den Profilen des Bachelors integriert	Fachdidaktik im Master of Education
Praxisphasen im Bachelor	orientierende Praxisstudien in den ersten beiden Semestern (3 - 6 LP) und profilbezogene Praxisstudien in den Semestern 3 - 6 (5 - 10 LP); beide Praxisstudien sind obligatorisch ¹³	vermittlungswissenschaftliche Praxisphase im Optionalbereich
Entscheidung für das Lehramt	am Ende des Bachelors, richtungsweisende Entscheidung bei Profilwahl im Bachelor (i.d.R. im 3. - 4. Semester)	am Ende des Bachelors
Zugang und Zulassung zum Master of Education	Feststellungsverfahren der formalen Voraussetzungen, zusammen mit dem staatlichen Prüfungsamt (bei geringen Defiziten sind Angleichstudien möglich)	mindestens zwei obligatorische Beratungsgespräche und Nachweis der vermittlungswissenschaftlichen Praxisphase im Umfang von 6 Wochen

¹¹ Der Umfang ist fachspezifisch geregelt.

¹² Bereiche des Optionalbereiches sind: Fremdsprachen (Gebiet 1); Präsentation, Kommunikation, Argumentation (Gebiet 2); Informationstechnologie/EDV (Gebiet 3), interdisziplinäre Studieneinheiten/Studieneinheiten anderer Fächer (Gebiet 4); Praktikum (Gebiet 5). Aus den genannten Bereichen sind Module aus mindestens 3 Gebieten zu wählen.

¹³ Zudem bietet die Erziehungswissenschaft eine Praxisstudie im Rahmen der Einführungsveranstaltung und eine obligatorische Fallstudie an.

2. Studienreform durch Einführung der konsekutiven Studienstruktur

2.1 Voraussetzungen für die Konzeption der Modelle

- **Entwicklung der Modelle braucht Engagement, Zeit und klare Planungsvorgaben**

Die hochschulweite Einführung der gestuften Lehrerausbildung verlangt ein großes Engagement von allen beteiligten Akteuren. Die Komplexität der Aufgabe erfordert zudem ausreichende Planungs- und Entwicklungszeit. Ist diese Zeit zu knapp bemessen, können in der Konzeptionsphase offene oder nur unzureichend geklärte Fragen die Implementation der neuen Studienstruktur verzögern. Auch sind Vorerfahrungen mit der BA/MA-Studienstruktur bei einer hochschulweiten Einführung der konsekutiven Lehrerausbildung sehr hilfreich.¹⁴

Bei der Entwicklung der Konzepte zur gestuften Lehrerausbildung übernahmen die Universitäten Bielefeld und Bochum eine Vorreiterrolle für Nordrhein-Westfalen und für die gesamte Bundesrepublik. Diese Vorreiterrolle brachte jedoch auch Probleme mit sich. So fehlten bestimmte hochschulpolitische Rahmenvorgaben für die gestufte Lehrerausbildung der staatlichen Seite oder wurden erst nach dem Start der beiden Modelle im Wintersemester 2002/03 vorgelegt bzw. konkretisiert. Zu nennen sind hier insbesondere:

- das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 2. Juli 2002 mit den Regelungen für die neu eingeführten Schulform-Lehrämter (zwar vor Aufnahme des Lehrbetriebs, aber drei Monate nach Genehmigung der Modellversuche);
- die Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom 27. März 2003 als zentrale Rechtsvorgabe für Studium und Prüfung und (wie sich später herausstellte) damit zugleich „verfahrensrechtlicher“ Maßstab für die Modellversuche und
- die „Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs ‚Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung‘“ - VO B/M - vom 27. März 2003.

Ferner erschienen im Verlauf des Modellversuchs u.a.:

¹⁴ So konnte zum Beispiel in Bochum auf die Erfahrungen des seit 1993 laufenden Studienreformmodells mit dem Bakkalaureus bei der Entwicklung des Modells für die gestufte Lehrerausbildung zurückgegriffen werden.

- die Rahmenvorgaben zur Entwicklung von Kerncurricula des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 28. Mai 2004,
- die Rahmenvorgaben für die Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen vom 08. Juni 2004 und
- Regelungen der Kultusministerkonferenz wie z. B.
 - = ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10. Oktober 2003 und
 - = die Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden vom 03. Juni 2005 in Quedlinburg.

All diese Vorgaben und Regelungen traten erst nach Start des Modellversuchs in Kraft. Hierauf mussten Bielefeld und Bochum reagieren. Die dazu erforderlichen Korrekturen, quasi „am fahrenden Zug“, verunsicherten Studierende und Lehrende.

Die Entwicklung und Einführung der gestuften Lehrerausbildung braucht Zeit und Freiräume, um Neues erproben zu können. Studierende und Lehrende wünschen sich zudem Verlässlichkeit und Planbarkeit. Vor allem Veränderungen der Rahmenbedingungen im Verlauf des Modellversuchs erschweren Lehr- und Studienplanung – und insbesondere die Beratung. Es fehlt dann die verlässliche Basis für die individuellen Entscheidungen. Gerüchte haben unter diesen Bedingungen einen hervorragenden Nährboden – und Studierende fühlen sich, wie sie es ausdrücken, als „Versuchskaninchen“.¹⁵

¹⁵ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 81.

- **Enge Rahmenbedingungen für die gestufte Lehrerausbildung: keine zusätzlichen Ressourcen, neue Regelstudienzeit**

Für die Einführung der neuen Studienstruktur gab es – gemäß Teilnahmebedingungen für die Aufnahme in den Modellversuch – keine zusätzlichen Ressourcen. Die Lehr- und Studienreform musste mit dem vorhandenen Personal durchgeführt werden. Ferner mussten die Hochschulen sicherstellen, dass die erforderlichen organisatorischen Einrichtungen zur Koordination der Lehrveranstaltungen, zur Beratung der Studierenden, zur Entwicklung und zur Evaluation der Angebots- und Organisationsstrukturen aufgebaut wurden.¹⁶

Die begrenzten Ressourcen zwangen beide Hochschulen dazu, möglichst rasch ihr Lehrangebot auf die konsekutive Studienstruktur umzustellen. Nur so konnte ein länger aufrecht zu erhaltendes Parallellehrangebot für die alten und neuen Studiengänge vermieden werden. Die Hochschulen reagierten auf die begrenzten Ressourcen auch mit interner Umschichtung. Die Straffung des Studienangebotes war dabei ein Weg, den z. B. Bielefeld beschritten hat.

Eine weitere, die Ressourcen eher belastende Vorgabe für den Modellversuch war, dass die Regelstudienzeiten im Vergleich zur grundständigen Lehrerausbildung um ein Semester erhöht werden mussten: für das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule von 9 auf 10 Semester und für das Lehramt GHR von 7 auf 8 Semester. In welchem Maße die Kapazitäten durch die Erhöhung der Regelstudienzeit tatsächlich zusätzlich belastet wurden, ist in der Evaluation bisher offen geblieben.

- **Hochschulweite Einführung der gestuften Studienstruktur braucht allgemeine Rahmenvorgaben zur Umsetzung in den Fächern**

Nach der Konzeption der Grundstruktur war es Aufgabe der Fächer in den beiden Universitäten, das Modell den fachspezifischen Erfordernissen anzupassen. Bielefeld und Bochum erarbeiteten dazu u. a. folgende Rahmenvorgaben:

- Rahmenvorgaben zur Modularisierung sowie zur Abfolge und inhaltlichen Ausgestaltung des curricularen Angebotes (wie z. B. Einteilung der Module in Pflicht-, Wahlpflicht und Wahlmodule oder die Zuordnung der Module zur fachlichen Basis oder zu den Profilmodulen wie z. B. in Bielefeld),

¹⁶ Vgl. Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter vom 09. Mai 2001, S. 5.

- Vorgaben und Erläuterungen zur Einführung des Leistungspunktesystems,
- Musterentwürfe für die fachspezifischen Bestimmungen sowie für Studiengangbeschreibungen und Studienverlaufspläne,
- allgemeine Studien- und Prüfungsordnungen für das Bachelor- und Masterstudium¹⁷ sowie
- Regelungen und Organisationsstatute¹⁸ zur Vermittlung der Praxisstudien und Schlüsselqualifikationen.

Für eine hochschulweite Einführung unerlässlich sind darüber hinaus allgemeine und verständliche Beschreibungen des Modells sowie Erläuterungen seiner Spezifika. Lehrende und Studierende benötigen diese Informationsunterlagen, aber auch Externe, wie z. B. Studienbewerber, Medien und das politische Umfeld. Bielefeld und Bochum haben im Verlauf des bisherigen Modellversuchs vielfältige Informationsmaterialien zur neuen BA-/MA-Struktur erarbeitet und kontinuierlich präzisiert und aktualisiert. Insbesondere die beiden Zentren für die Lehrerbildung haben diese Aufgabe übernommen. Sie erstellten vielfältig Broschüren und umfangreiche Web-Informationsangebote.

- **Akzeptanz des Modellversuchs unerlässlich – wachsende Akzeptanz bei den Lehrenden feststellbar**

Zu Beginn des Modellversuchs zeigte sich in den Gesprächen mit den Fächern oder z. B. im Rahmen des Bielefelder Anhörungsverfahrens am 21. und 22. Mai 2003, dass die Fachvertreter sehr unterschiedlich auf die Einführung der neuen Studienstruktur reagierten. Einigen Fächern gelang es sehr rasch, unter den Lehrenden einen umfassenden Diskussionsprozess zur Umsetzung des Modells zu initiieren. In anderen Fächern beschränkte sich der Diskussionsprozess hingegen auf weniger Lehrende. Vereinzelt mussten auch Fächer mehr oder weniger zur Mitarbeit gedrängt werden.

¹⁷ So wurde in Bielefeld wurde eine gemeinsame Rahmenstudien- und Prüfungsordnung für alle Studienfächer erarbeitet, in Bochum haben hingegen alle Studienfächer eigene Studienordnungen, während für den Master of Education eine für alle Studienfächer geltende, gemeinsame Prüfungsordnung erlassen wurde.

¹⁸ Beispiele: „Organisationsstatut für den gemeinsam beschließenden Ausschuss Lehramt (GALA) an der Ruhr-Universität Bochum“ oder „Organisationsstatut für den Optionalbereich“.

Eine erfolgreiche Umsetzung setzt jedoch voraus, dass die Mehrheit der Lehrenden in den Fächern bereit ist, sich aktiv für das Modell zu engagieren. In der HIS-Lehrendenbefragung im WS 2003/04 zeigte sich, dass die Lehrenden mehrheitlich (56%) das Bochumer Modell als sehr sinnvoll oder sinnvoll einstufen. In Bielefeld betrug der vergleichbare Wert 42%¹⁹. Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrenden sind damit der entscheidende Schlüssel für die Realisierung der Modelle.

Die Akkreditierung brachte nach Aussagen der Hochschulen einen wichtigen Impuls für die Akzeptanz der neuen Studienstruktur. Ausschlaggebend hierfür waren die zwei zentralen Arbeitsphasen des Verfahrens, in denen sich die Fächer mit der neuen Studienstruktur intensiv auseinandersetzen mussten: bei der Erarbeitung der fachspezifischen Akkreditierungsunterlagen und im Verlauf der Gespräche während der Begehung mit den Peers.

Die genannten Punkte sind ursächlich für die gestiegene Akzeptanz der Lehrenden gegenüber der neuen Studienstruktur. Dies stellten auch die Peers, die den Implementationsprozess beider Hochschulen von Anfang an im Rahmen der Evaluation begleitet haben, nach der Vor-Ort-Begehung im November 2005 fest.²⁰

2.2 Realisierung der Studienreform durch Modularisierung

- **Zentrale Aufgabe der Studienreform: Kompetenzorientierung durch Modularisierung**

Modularisierung ist Voraussetzung und gleichzeitig ein zentrales Organisationsprinzip der Einführung der neuen Studienstruktur²¹. Die Realisierung des modularisierten Lehrangebotes fordert eine Verschiebung des Fokusses: von den Lehrenden hin zu den Lernenden (Studierenden). Wurde in der Vergangenheit bei der Planung des Lehrangebotes von der Frage ausgegangen „Welche Lehrinhalte sollen vermittelt werden?“, ist nun zu fragen „Welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben?“. Die Konzeption der Module und die Lernziele des Studiums sind damit am angestrebten Outcome zu orientieren. Bei Einführung der BA-/MA-Studienstruktur liegt in diesem Paradigmenwechsel von den inhaltlichen disziplinenbezogenen Lehrinhalten hin zu den professionsbezogenen Kompetenzen die eigentliche Chance für eine grundlegende Studienreform.

¹⁹ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 5f.; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 5.

²⁰ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 7f.; Gutachten Bochum, S. 16.

²¹ Vgl. „Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs“ vom 27. März 2003 § 2 Abs. 2 und 3, LPO vom 27. März 2003 § 7 oder „Eckpunkte“ vom 9. Mai 2001, S. 6.

Erklärtes Ziel des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ ist eine qualitative Studienreform. Folglich mussten die Qualifikationsziele der Ausbildung von den Fächern neu bestimmt werden. Dabei ist von den zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden auszugehen, die von den beruflichen Anforderungen abzuleiten sind.

Das neue Organisationsprinzip Modularisierung erfordert darüber hinaus Lehrveranstaltungen, Übungen, Seminare etc. zu inhaltlichen und zeitlich abgeschlossenen sowie abprüfbaren Lehr- und Lerneinheiten zusammenzufassen. Die Teilqualifikation, die beim Absolvieren des Moduls zu erwerben ist, ist dabei das verbindende Element. Jedes Modul muss daher klar beschriebene Kompetenzen vermitteln. Die Teilqualifikationen aller Module zusammen ergeben das professionsbezogene Fähigkeitsprofil des Studiengangs.

Aus Sicht der Lehrenden wurde das Organisationsprinzip Modularisierung erfolgreich umgesetzt. In Bielefeld und Bochum beurteilten gut 70% der befragten Lehrenden die durchgeführte Modularisierung mit sehr gut und gut.²² Die Einschätzung der Lehrenden wurde inzwischen auch durch die bisher durchgeführten Akkreditierungsverfahren an beiden Universitäten bestätigt. Im Vergleich zur durchgeführten Modularisierung wird die inhaltliche Studienreform hingegen von den Lehrenden skeptischer beurteilt: Gut 40% der Lehrenden waren zufrieden und bewerten die Umsetzung mit sehr gut oder gut.²³

Die Forderung entsprechend der Rahmenvorgaben zur Entwicklung von Kerncurricula, „jedes Modul [...] in seinem Inhalt und seiner Funktion zu beschreiben“²⁴ erfüllen grundsätzlich alle Modulbeschreibungen beider Hochschulen. Dies trifft insbesondere auf die beiden Unterpunkte für die Modulbeschreibung zu, Aussagen bezüglich „der spezifischen (inhaltlichen) Schwerpunkte des Moduls“ sowie „der Operationalisierung der jeweils zu erwerbenden Kompetenzen“ zu treffen.

In den Modulbeschreibungen der Fächer differenziert Bochum zwischen den Kategorien *Inhalten* und *Lernziele*, Bielefeld hingegen zwischen *Inhalten* und *Kompetenzen*. Die Peers raten daher der Universität Bochum, sich bei den Modulbeschrei-

²² Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 11; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 13.

²³ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 11; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 14.

²⁴ Vgl. Rahmenvorgaben des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen zur Entwicklung von Kerncurricula vom 28. Mai 2004, S. 6.

bungen für den Master of Education enger am Kompetenzbegriff²⁵ zu orientieren. Vor allem bei diesen Modulen sollte eindeutiger und präziser beschrieben werden, über welche Fähigkeiten die Studierenden am Ende der Masterphase verfügen sollen.²⁶

- **Intensität der Studienreform in den Fächern unterschiedlich – von grundlegender Reform bis Umetikettierung**

Die Intensität der inhaltlichen Studienreform variiert zwischen den einzelnen Fächern erheblich. Die Spannweite reicht von Fächern, die eine grundlegende Reform durchgeführt haben bis hin zu Fächern, die eher formal das bisherige Lehrangebot den neuen strukturellen Anforderungen (wie z. B. Modularisierung und Leistungspunktesystem) angepasst haben.

Eine Vielzahl von Faktoren entscheidet dabei über die Intensität der Studienreform. Von den Fachvertretern wurden in den Gesprächen und Befragungen vor allem folgende Punkte genannt:

- unterschiedlicher Reformbedarf in den Fächern

Die Lehrenden der einzelnen Fächer beurteilten die Notwendigkeit für eine grundlegende inhaltliche Studienreform sehr unterschiedlich. So wurde der Reformbedarf z. B. in der Mathematik deutlich geringer als in der Erziehungswissenschaft – hier vor allem aufgrund des bisher fehlenden Kerncurriculums sowie der unverbundenen Teildisziplinen – oder in der Biologie – hier vor allem aufgrund des enormen Wissenszuwachses – eingeschätzt.

- unklare Vorstellungen über die beruflichen Anforderungen

Da die Kompetenzen an den beruflichen Anforderungen zu orientieren sind, müssen die Lehrenden bei der Modularisierung deutlich machen, für welche beruflichen Bereiche der Studiengang qualifiziert, d. h. welche professionsbezogenen Kompetenzen vermittelt werden sollen. Diese zu bestimmen ist jedoch schwierig, wenn es an Vorstellungen für konkrete berufliche Tätigkeitsfelder für Bachelorabsolventen (wie z. B. in der Mathematik, Physik oder Chemie) fehlt. Die zu erwerbenden und festzulegenden Kompetenzen bleiben dann unklar. Prinzipiell trifft dies auch auf die Sprach-, Sozial- und Geisteswissenschaften

²⁵ In Bochum wird der Begriff „Kompetenzen“ nicht verwendet, es wird nur von „Qualifikationszielen“ gesprochen.

²⁶ Vgl. Gutachten Bochum, S. 14.

zu, denn mit Ausnahme des Lehramtes bleiben auch hier alternative berufliche Arbeits- und Handlungsfelder eher diffus.

Die Berufswelt liefert damit nur begrenzte Orientierungshilfen für eine grundlegende Reform. Damit fehlt der „Kompass“, um die Kompetenzen und Lernziele an den antizipierten Anforderungen der möglichen Berufsfelder auszurichten. Statt an den professionsbezogenen Kompetenzen orientieren sich die Lehrenden dann bei der Modularisierung wie bisher an den vertrauten Inhalten der Disziplin.

- enger Rahmen für eine Neuorientierung durch vorhandenes Personal und bisherige Ausbildungsinhalte

Bei einer Neubestimmung des Lehrangebotes für die BA/MA-Studiengänge ist selbstverständlich vom vorhandenen Personal auszugehen. Das vorhandene Personal und die bisherigen Ausbildungsinhalte begrenzen damit das Ausmaß der angestrebten Studienreform. Kommt dann noch hinzu, dass auch die professionsbezogenen Kompetenzen, wie zuvor aufgezeigt, unklar bleiben, verringert sich der Handlungsspielraum für eine grundlegende inhaltliche Studienreform. Der angestrebte Paradigmenwechsel beim Lehrangebot von den disziplinbezogenen zu den professionsbezogenen Ausbildungsinhalten bleibt dann stecken: Die Studienreform scheitert am fehlenden Handlungsspielraum, eine Umetikettierung, d. h. eine weitgehende formale Anpassung der alten an die neue Struktur, ist die Folge.

- Engagement und investierte Zeit der Lehrenden

Wie viele Lehrende sich aktiv an der Neustrukturierung des Lehrangebotes in den Fächern beteiligen und wie viel Zeit sie dafür investieren, sind entscheidende Faktoren für das Gelingen der Studienreform. Engagement der Lehrenden setzt jedoch Akzeptanz des Modellversuchs voraus. Ein Indikator hierfür ist die Zeit, die die Lehrenden für die Implementation der neuen Studienstruktur aufgebracht haben.

Nach der HIS-Lehrendenbefragung war und ist die Realisierung des Modellversuchs sehr arbeits- und zeitintensiv.²⁷ Vor allem trifft dies für die verantwortlichen Akteure zu.

Gute Chancen für eine umfassende inhaltliche Studienreform bestanden in erster Linie in den Fächern, in denen sich die Mehrzahl der Lehrenden an den Diskussionen beteiligt haben und sie bereit waren, den Prozess verantwortlich zu leiten und voranzutreiben. Wegen der knappen Zeit für die Umstellung war es zudem hilfreich, wenn in den Fächern bereits auf Vorarbeiten aus der Vergangenheit zur Studienreform zurückgegriffen werden konnte. In diesen Fällen kam es i.d.R. zu einer grundlegenden inhaltlichen Studienreform.

- Stellenwert der Lehrerausbildung in den Fächern

Der unzureichende Stellenwert, den Hochschulen und Fächer der grundständigen Lehrerausbildung beimessen, wurde in der Vergangenheit immer wieder beklagt. Durch die Einführung der Modelle sollte die Lehrerausbildung verbessert und damit auch aufgewertet werden. Inwieweit dies gelungen ist, ist u. a. auch davon abhängig, ob sich die Lehrenden im Rahmen der Studienreformdiskussionen für eine bessere Lehrerausbildung eingesetzt haben. Die Voraussetzungen hierfür waren prinzipiell günstig, denn bei der Modularisierung ist von den berufsbezogenen Kompetenzen auszugehen. So kann der Lehrerberuf als Orientierungspunkt dienen.²⁸ Vor allem die lehramtsspezifischen Profilmodule der Fächer im Bachelor bzw. Master in Bielefeld sowie die Module des Master of Education in Bochum wurden entsprechend der professionsbezogenen Anforderungen der Lehrerausbildung reformiert. Für diese Studienphasen konnte der Stellenwert der Lehrerausbildung deutlich erhöht werden – nicht zuletzt durch das Engagement von Dozenten, die sich für die inhaltliche Reform der Lehrerausbildung eingesetzt haben.

²⁷ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 9ff.; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 11ff.

²⁸ Vgl. Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Verlag Rüegger, Zürich, 2001.

2.3 Konsequenzen der Modularisierung und des Workloads

- **Modularisierung und Workload setzen verbindlichen Rahmen für Studium und Lehre**

Für Lehrende und Studierende wird durch Modularisierung und Workload ein verbindlicher aber zugleich auch verlässlicher und transparenter Arbeitsrahmen vorgegeben. Dies hat für beide Gruppen Konsequenzen.

Für Studierende wird der Arbeitsaufwand festgelegt. Bei der Planung des Lehrangebotes wird von einem jährlichen Workload von 1800 Stunden für sie ausgegangen. Dies bedeutet auf das Jahr umgerechnet, dass die Studierenden 45 Wochen á 40 Stunden für ihr Studium aufwenden müssen.

Die Modularisierung hat für die Lehrenden zur Folge, dass das Lehrangebot, sobald die Entscheidung über die Modulstruktur getroffen ist, für einen längeren Zeitraum verbindlich vorgegeben ist. Dies ist für die Lehrenden verbindlich und schränkt ihren Freiraum beim Lehrangebot ein. Wichtig ist es daher, dass sich möglichst viele Lehrende an der Diskussion und Entscheidung über die Modulstruktur beteiligen; denn Änderungen am Lehrangebot des Faches sind nach Festlegung der Modulstruktur nur langfristig möglich.

- **Modularisierung begrenzt individuellen Freiraum der Lehrenden beim Lehrangebot hinsichtlich Inhalt und Zeit**

Durch die Modularisierung sind die Lehrveranstaltungen der Fächer hinsichtlich Lehrinhalten, Veranstaltungsform und Zeitumfang verbindlich vorstrukturiert. Für die Lehrenden heißt dies jedoch auch, dass die Modularisierung ihren bisherigen individuellen Gestaltungsspielraums beim Lehrangebot einschränken kann. Kurzfristige und aufgrund aktueller Forschungen eingereichte Lehrangebote, wie in der Vergangenheit durchaus üblich, können dann nur noch bedingt Berücksichtigung finden. Ob dies tatsächlich eintritt, hängt auch von den Fächern ab, inwieweit sie die Fachinhalte im Rahmen der Modularisierung fixieren. Ob sich hierdurch eventuell die Lehre von den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden ablöst – und dies gilt vor allem für die Masterphase –, wird erst die Zukunft noch zeigen. Für das Bachelorstudium, das bisher begleitend evaluiert wurde, spielt diese denkbare Trennung von Forschung und Lehre wohl keine Rolle. Problematisch ist im Bachelorstudium für die Lehrenden wohl eher der geringe Gestaltungsspielraum, das heißt, dass sie inhaltlich weitgehend fest vorgegebene Vorlesungen und Standardseminare anbieten müssen.

Auch bei der zeitlichen Planung der Lehrveranstaltungen gibt es Beschränkungen für die Lehrenden. So wurden teilweise Zeitfenster für die Veranstaltungen in den Fächern festgesetzt. Zudem sind die Veranstaltungszeiten über die gesamte Woche verteilt, um u. a. die Raumbelastung zu optimieren. Fest vorgeschriebene Zeitfenster für die Veranstaltungen haben außerdem den Vorteil, dass sie die Koordination der Lehrangebote zwischen den Fächern erleichtern und damit die Studierbarkeit der 2-Fach-Bachelor-Studienangebote sichern.

- **Modularisierung und Workload geben den Studierenden einen fest getakteten aber auch klar strukturierten Studienplan vor**

Der bei der Modularisierung zugrunde gelegte Arbeitsaufwand von 1800 Stunden pro Jahr führt zu einem fest getakteten, klar strukturierten Studium. Dies hat zur Folge, dass sich die Studierenden wieder stärker auf ihr Studium konzentrieren müssen. Freiräume für Aktivitäten außerhalb des Studiums, einschließlich der Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit, werden damit eingeschränkt.²⁹ Bei der Festsetzung des Workload für die BA-/MA-Studiengänge wird demnach von einem Vollzeitstudierenden ausgegangen.

Anwesenheitspflicht, aktive Teilnahme und studienbegleitende Prüfungen erhöhen zudem den Druck auf die immatrikulierten Studierenden, Lehrveranstaltungen nicht nur zu belegen, sondern sie auch zu besuchen. Die höhere Verbindlichkeit zum Besuch der Veranstaltungen führt insbesondere in den bisher eher schwächer strukturierten Studiengängen, zu einem Anstieg der Lehrnachfrage. Nach Einführung der neuen Studienstruktur kann es daher notwendig sein, hochschulinterne NCs einzuführen, um die Studierbarkeit zu gewährleisten und damit Qualität der Ausbildung zu sichern.³⁰

2.4 Durchführung umfassender Studienreform

- **Die Einführung der neuen Studienstruktur öffnet für die Lehrerausbildung das Tor zu einer umfassenden Studienreform – setzt aber engeren Rahmen für die Ausgestaltung und Umsetzung.**

Die Einführung der neuen Studienstruktur für die Lehrerausbildung hat das Tor zu einer grundlegenden Studienreform aufgestoßen. Struktur, Inhalte und Ausbildungsziele wurden – in den Fächern unterschiedlich – auf den Prüfstand gestellt und diskutiert. An dem Modellversuch aktiv Beteiligte beider Hochschulen haben in den Ge-

²⁹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 57f.

³⁰ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 9.

sprächen im Rahmen der begleitenden Evaluation immer wieder darauf hingewiesen, dass inzwischen enorm viel auf der Hochschul- und Fächerebene in Bewegung geraten ist und alte, festgefahrene Strukturen aufgebrochen werden konnten.

Durch die Modularisierung wurde das Lehrangebot statt an den Lehrinhalten nun an den zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet. Angestrebt wurde auch, durch Einführung der gestuften Studienstruktur die Lehrerbildung aufzuwerten. Hierzu wurde das Verhältnis zu den Fachwissenschaften neu bestimmt und es wurde die Verknüpfung und Abfolge der zentralen Teilbausteine in der Lehrerbildung, also der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, wie die dargestellten Strukturmerkmale beider Modelle belegen, völlig neu organisiert. Zudem wurde die vermittlungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung gestärkt.

Für die intendierte umfassende Reform der Lehrerbildung durch Einführung der neuen Studienstruktur waren allerdings die Rahmenbedingungen, vor allem hinsichtlich Ressourcen und Zeit, knapp bemessen. Die Entwicklung und Umsetzung der Modelle verlangte daher von den Lehrenden ein hohes Maß an Engagement.

Inwieweit all diese strukturellen und inhaltlichen Veränderungen sowie die individuellen Bemühungen der Beteiligten die Lehrerbildung auch tatsächlich verbessern, muss abgewartet werden. Erst wenn die Absolventen und Absolventinnen ihr Masterstudium beendet und mindestens den Übergang in den Vorbereitungsdienst absolviert haben, wird es möglich sein, zu beantworten, ob es gelungen ist, durch die eingeleitete Studienreform und Modularisierung, die Lehrerbildung tatsächlich zu verbessern.

3. Veränderungen durch das Leistungspunktesystem und die studienbegleitenden Prüfungen

3.1 Neuer Stellenwert der Prüfungen

- **Viele Prüfungen und Ballung der Prüfungstermine am Ende der Vorlesungszeit**

Das Leistungspunktesystem (vgl. Definition Abb. 5) und studienbegleitende Prüfungen (vgl. Abb. 6) sind neben der Modularisierung wichtige Organisationsprinzipien der neuen gestuften Studienstruktur. Prüfungen bekommen damit einen neuen, zentralen Stellenwert für das Studium, wobei die studienbegleitenden Prüfungen den Studierenden ein kontinuierliches Feedback zu ihren Leistungen geben und das Leistungspunktesystem sie über den erreichten Studienfortschritt informiert.

Abb. 5: Definition Leistungspunktesystem

Das Leistungspunktesystem ist ein Verfahren zur Gliederung, Berechnung und Bescheinigung des Studienaufwandes. Die Maßeinheit Leistungspunkt gibt Auskunft über den quantitativen Studienaufwand der in Arbeitsstunden gemessen wird. Die Zahl der Leistungspunkte pro Veranstaltung richtet sich nach dem von den Lehrenden geschätzten Arbeitsaufwand, den ein durchschnittlicher Studierender benötigt, um die Veranstaltung erfolgreich zu absolvieren. Für den Erfolg reicht die bloße Teilnahme an einer Veranstaltung nicht mehr aus, sondern sie muss mit einer konkreten Studienleistung abgeschlossen werden.

Quelle: „Osnabrücker Beiträge zur Studienreform“, Heft 1: Leistungspunktesystem und Modularisierung, S. 8.

Wird die neue Studienstruktur eingeführt, so bedeutet dies, dass jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss. Durch die Prüfung wird geklärt, ob die Lernziele (sprich Kompetenzen) von den Studierenden auch erworben worden sind. Darüber hinaus steht es den Fächern frei, Einzel- oder Teilleistungen für bestimmte Veranstaltungen eines Moduls zu fordern. Die Zahl der von den Studierenden abzulegenden Prüfungen ist damit abhängig von der Größe der Module und den gegebenenfalls vorgeschriebenen Einzelleistungen.

Abb. 6: Definition studienbegleitender Prüfungen

Eine Prüfung wird als studienbegleitend bezeichnet, wenn sie zeitnah zu den Lehrveranstaltungen stattfindet, in denen die prüfungsrelevanten Inhalte vermittelt werden.

Quelle: Bohn, Andrea u. a.: „Modularisierungen in Hochschulen“, Hrsg.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 2002 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 101), S. 53.

Die Größe der Module in und Bochum Bielefeld variiert in der Regel zwischen 5 und 15 Leistungspunkten (vgl. Abb. 7 und Abb. 8). Aber es gibt Ausnahmen: So gibt es z. B. Module mit 4, aber auch mit 17 Leistungspunkten³¹. Dies bedeutet, je kleiner die Module konzipiert sind, desto mehr Prüfungen müssen die Studierenden ablegen, oder im Umkehrschluss: Große Module führen zu weniger Prüfungen.³²

Neben der Größe der Module ist die Anzahl der Einzelleistungen ein entscheidender Faktor, wie viele Prüfungen von den Studierenden zu absolvieren sind. So fordern verschiedene Fächer für Veranstaltungen innerhalb eines Moduls Einzelleistungen.³³

Abb. 7: Vorgaben der Universität Bochum zum Umfang der Module

§ 8 (1) Das Studium im B.A./M.A.-Studiengang ist grundsätzlich modularisiert. Module setzen sich in der Regel aus mehreren Lehrveranstaltungen zusammen, die thematisch aufeinander abgestimmt sind. Die Module haben einen **Umfang** von in der Regel vier bis acht SWS und gehen in der Regel über zwei, maximal drei Semester. Näheres regeln die fachspezifischen Bestimmungen.

Quelle: Gemeinsame Prüfungsordnung für das Bachelor-/Masterstudium im Rahmen des 2-Fach-Modells an der Ruhr-Universität Bochum vom 7. Januar 2002.

§ 8 (2) Die Module haben einen Umfang von in der Regel sechs bis zwölf Kreditpunkten und gehen in der Regel über maximal zwei Semester.

Quelle: Gemeinsame Prüfungsordnung für das Studium Master of Education mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Ruhr-Universität Bochum vom 12. Oktober 2005.

Abb. 8: Vorgaben der Universität Bielefeld zum Umfang der Module

§ 8 (3) Der **Umfang** eines Moduls beträgt i.d.R. 8 bis 15 Leistungspunkte (LP) (entsprechend etwa 6 bis 10 SWS, im Ausnahmefall 4 SWS). Ein Modul soll in einem Semester oder in höchstens zwei Semestern abgeschlossen werden können.

Quelle: Prüfungs- und Studienordnung für das Bachelorstudium an der Universität Bielefeld vom 14. Oktober 2005.

³¹ Vgl. z. B. das Fach Biologie in Bochum.

³² Bei 30 Leistungspunkten (LP) pro Semester wären es bei einer Modulgröße von 5 LP 6 Modulprüfungen. Hingegen bei einer Modulgröße von 10 LP 3 Prüfungen.

³³ Vgl. z. B. das Fach Anglistik in Bielefeld.

Dies kann im Extrem dazu führen, dass ein Großteil der Veranstaltungen mit einer Prüfung (= Einzelleistung) abzuschließen ist. Inzwischen achtet daher die Lehrkommission in Bielefeld bei den Prüfungsordnungen der Fächer (z. B. bei den fachspezifischen Bestimmungen) sehr genau auf die Zahl der geforderten Einzelleistungen, um die Anzahl der Prüfungen zu begrenzen.

Die beschriebenen Regelungen haben zur Folge, dass die Zahl der abzulegenden Prüfungen vor allem in den bisher geringer strukturierten Fächern erheblich angestiegen ist. Studierende kritisierten daher bereits kurz nach dem Start des Modellversuchs im Rahmen der von HIS moderierten Gruppengespräche sowie in den späteren Befragungen, dass jedes Semester viele Prüfungen zu absolvieren sind.

Die Ballung von Prüfungsterminen am Ende der Vorlesungszeit – neben der hohen Zahl der Prüfungen – war ein weiterer Kritikpunkt aus Sicht der Studierenden. In einem engen Zeitfenster von ein oder zwei Wochen nach Abschluss der Vorlesungszeit mussten die Studierenden, wie sie berichteten, teilweise 5 bis 10 Prüfungen absolvieren. Hinzu kam, dass die Prüfungstermine vielfach nur schwer zu koordinieren waren. Diese Schwierigkeiten traten vor allem in der Anfangsphase nach Einführung der neuen Studienstruktur auf. Hierauf reagierten beide Hochschulen rasch mit einer besseren Koordination der Lehrveranstaltungen sowie mit einer zeitlichen Entzerrung der Prüfungen. So wurden in den Fächern z. B. Prüfungen ins Semester verlegt oder in die vorlesungsfreie Zeit verschoben. Darüber hinaus wurde das gesamte Spektrum der Prüfungsformen (wie z. B. Protokolle, Hausarbeiten, vorgezogene Leistungstests und Klausuren) genutzt, so dass die Ballung von Prüfungsterminen am Ende der Vorlesungszeit vermieden werden konnte.

Eine typische weitere Anlaufschwierigkeit war, dass sich Lehrende und Studierende erst einmal auf die neue Form der studienbegleitenden Prüfungen einstellen mussten. So mussten Lehrende teilweise ihre Leistungsanforderungen besser den studienbegleitenden Prüfungen anpassen und Studierende mussten sich daran gewöhnen, dass die bisher üblichen längeren Vorbereitungszeiten für die Prüfungen entfielen und durch ein kontinuierliches Lernen zu ersetzen waren.

- **Hochschulen und Fächer haben Gestaltungsspielraum, um den Arbeitsaufwand für die Prüfungen zu begrenzen**

Die neue BA-MA-Studienstruktur verändert das Prüfungssystem grundlegend. Vor allem Fächer, die bisher geringer strukturiert waren, mussten sich auf die neue Situ-

ation einstellen. Mit Einführung der neuen Studienstruktur entfielen die sogenannten „Sitzscheine“ und wurden durch Leistungsnachweise und „aktive Teilnahme“ (vgl. Abb. 9) ersetzt. Auch die große Abschlussprüfung am Ende des Studiums, die das Lehramtsstudium bisher dominiert hat, entfiel.

Vor allem in der Anfangsphase wurde zu viel geprüft. So wurden z. B. zu häufig Einzelleistungen für Veranstaltungen innerhalb eines Moduls gefordert, die zudem noch benotet wurden. Die Fächer erkannten aber rasch, dass ein zu engmaschiges Prüfungssystem – vor allem in den Massenfächern – sehr arbeitsintensiv ist.

Zahl und Aufwand für die Prüfungen sind jedoch beeinflussbar. Wichtige Steuerungsgrößen für die Fächer sind hierbei u. a. die Größe der Module, die Anzahl der Einzelprüfungen innerhalb der Module, die Art der Bewertung (also bestanden oder nicht bestanden versus benotet) sowie die Prüfungsform und die Zahl der Wiederholungsmöglichkeiten.

Wegen der Vielzahl der Prüfungen ist es zudem notwendig, Prüfungsformen zu finden, die nicht so arbeitsintensiv sind.³⁴ Daher lassen sich standardisierte Prüfungsformen mittels multiple choice – insbesondere in den großen Veranstaltungen – kaum vermeiden, um den Arbeitsaufwand für die Lehrenden zu begrenzen. Diese Prüfungsform stieß allerdings bei den Studierenden, z. B. des Faches Germanistik in Bielefeld, auf erhebliche Kritik.³⁵ Prüfungsformen, wie z. B. das Schreiben von kurzen Essays, wie dies in kleineren Fächern praktiziert wurde, werden dagegen von den Studierenden favorisiert. Sie geben ihnen eine verlässliche Rückmeldung zu ihrem Lernfortschritt, sind jedoch für die Lehrenden sehr arbeitsintensiv. Bei der Wahl der Prüfungsform ist also ein Kompromiss zu finden zwischen dem Arbeitsaufwand für die Lehrenden sowie einer angemessenen Rückmeldung über den Lernfortschritt für die Studierenden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der den Arbeitsaufwand für die Prüfungen beeinflusst, ist die Klärung der Frage, inwieweit sich die in der „grundständigen“ Lehrerbildung gängigen Verfahrensregelungen mit den punktuellen Abschlussprüfungen auf ein System studienbegleitender Prüfungen übertragen lassen. Anforderungen der staatlichen Seite speziell an Lehramtsprüfungen (wie z. B. Vieraugenprinzip für alle

³⁴ Dies wurde in den Gesprächen zwischen den Peers und den Lehrenden bei der Vor-Ort-Begehung deutlich.

³⁵ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 78.

Prüfungen)³⁶ können jedoch den Arbeitsaufwand für die Prüfungen erheblich erhöhen. Erst nach längeren Verhandlungen konnte – anlässlich der Zustimmung zu den Prüfungsordnungen für den Master of Education geltend gemachten Anforderungen einer „prüfungsverfahrensrechtlichen Gleichwertigkeit“ zur LPO – zwischen der ministeriellen Seite und den Hochschulen hierfür eine Vereinbarung gefunden werden. Vorschriften und Vorgaben, die Prüfungen in einem studienbegleitenden Prüfungssystem mit der „grundständigen“ Lehrerausbildung vergleichbar machen sollen, können damit den Reformprozess erschweren und behindern. Von den Hochschulen wurde das Vorgehen der Ministerien auch deshalb als problematisch empfunden, weil sich parallel die Option des Seiteneinstiegs in den Lehrerberuf – zumindest in den sog. Mangelfächern – als „Königsweg“ alternativ zur Ersten Staatsprüfung etabliert hat.

Als Fazit bleibt: Zu viele Prüfungen und die Komplexität der Prüfungsregelungen – insbesondere für die Lehramtsausbildung – führen zu einem beträchtlichen Arbeitsaufwand. Dies beschränkt den Spielraum der Fächer, mit neuen Lernformen sowie Prüfungsformen zu experimentieren. Daher ist es wichtig, dass Hochschulen und Fächer ihren Gestaltungsspielraum bei den Prüfungen nutzen.

- **Kontrolle der Anwesenheitspflicht und aktive Teilnahme den Erfordernissen des Lehr- und Studienbetriebes flexibel anpassen**

Voraussetzung für die Vergabe der Leistungspunkte ist die regelmäßige und aktive Teilnahme an den Veranstaltungen (vgl. Abb. 9, Erläuterung der Universität Bielefeld zur aktiven Teilnahme). Dieses Kriterium, der regelmäßigen und aktiven Teilnahme, ist in Bielefeld wie in Bochum in den Modulbeschreibungen explizit aufgenommen worden. Die Überprüfung der Anwesenheit ist dabei im Wesentlichen Aufgabe der Lehrenden. Sie bestimmen die Form und damit auch den Arbeitsaufwand für die Kontrolle. Lehrende differenzieren daher bei der Kontrolle zwischen Vorlesungen und Übungen bzw. Seminaren. In aller Regel wird in den Übungen und Seminaren die Anwesenheit intensiver überprüft. Darüber hinaus gibt es zwischen den Fächern sowie den einzelnen Lehrenden große Unterschiede beim Aufwand für die Überprüfung der Teilnahme der Studierenden an den Veranstaltungen.

³⁶ Also nicht Prüfer/Beisitzer-Prinzip, wie im akademischen Bereich bei mündlichen Prüfungen fast ausnahmslos üblich, sondern Zwei-Prüfer-Prinzip oder Bildung von Ausschüssen für jede einzelne mündliche Prüfung unter Beteiligung der staatlichen und akademischen Seite.

Abb. 9: Erläuterung der Universität Bielefeld zur aktiven Teilnahme

In der Universität Bielefeld wird „die Vergabe von Leistungspunkten gemäß Bachelorprüfungsordnung an die regelmäßige und aktive Teilnahme an jedem Studienelement geknüpft, unabhängig davon, ob diesem Studienelement selbst eine Einzelleistung zugeordnet ist. Die aktive Mitarbeit kann neben der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen auch die Bearbeitung von Aufgaben zu Übungszwecken einschließen, beispielsweise das Verfassen von Sitzungsprotokollen, kürzeren Essays, Präsentationen, etc. In den Prüfungsordnungen und Fächerspezifischen Bestimmungen wurde auf eine Festlegung verzichtet, was im konkreten Kontext einer Veranstaltung an aktiver Mitarbeit zu verlangen ist, um einerseits eine überbordende Formalisierung und Bürokratisierung zu vermeiden und andererseits den Lehrenden selbst ausreichend Spielraum bei der Festlegung der Anforderungen an die aktive Teilnahme zu lassen. Als Referenzrahmen dient dabei der in den Fächerspezifischen Bestimmungen und den Modulbeschreibungen ausgewiesene Arbeitsaufwand.

Im Unterschied zu Einzelleistungen haben die mit der aktiven Teilnahme verbundenen Leistungsanforderungen keinen Prüfungs-, sondern allein Übungscharakter. Sie müssen daher nicht bestanden werden und gehen nicht in die Note ein. Gleichwohl kann die aktive Mitarbeit auch die Erbringung von Einzelleistungen vorbereiten.

Die Vergabe von Leistungspunkten grundsätzlich an erfolgreich absolvierte Prüfungsleistungen in jedem einzelnen Studienelement zu koppeln – wie einige Interpretationen der ECTS-Vorgaben es tun –, ist aus Sicht der Universität Bielefeld kein geeigneter Weg.“

Quelle: Stellungnahme der Universität Bielefeld zu den Bewertungsberichten in den Akkreditierungsverfahren I-508 und I-509 zur Vorlage bei der Akkreditierungskommission der ZEvA.

Anwesenheitspflicht und aktive Teilnahme verändern das Studienverhalten. So besuchen fast alle immatrikulierten Studierenden, auch in den bisher schwächer strukturierten Fächern, die Veranstaltungen. Studierende akzeptieren weitgehend diese Pflicht zur Anwesenheit, beklagen sich aber teilweise darüber, dass ihre Anwesenheit kontrolliert wird, während Lehrende Veranstaltungen problemlos ausfallen lassen können.³⁷

Den Lehrenden in Bielefeld steht es darüber hinaus frei, die Form der aktiven Teilnahme selbst zu bestimmen. Die Vorgaben zur aktiven Teilnahme in Bielefeld haben keinen Prüfungs- sondern allein Übungscharakter (vgl. Abb. 9). Die aktive Teilnahme kann daher neben der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen auch

³⁷ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 77.

die Bearbeitung von Aufgaben zu Übungszwecken (wie beispielsweise das Verfassen von Sitzungsprotokollen, kürzeren Essays, Präsentationen etc.) beinhalten.

3.2 Verhältnis von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten

- **Weitgehend angemessenes Verhältnis von Arbeitsaufwand und Anzahl der Leistungspunkte**

Bei Einführung des Leistungspunktesystems war es Aufgabe der Lehrenden zunächst den Arbeitsaufwand (Workload) zu schätzen, den ein durchschnittlicher Studierender benötigt, um ein Studienelement (u. a. Modul/Lehrveranstaltung, Praktikum, Bachelorarbeit etc.) erfolgreich zu absolvieren. Dabei ist von der folgenden Gleichung auszugehen: Ein Leistungspunkt entspricht einem Workload von 30 Stunden. Für das neu konzipierte Lehrangebot der Fächer stellt sich damit die Frage: Entspricht der geschätzte dem tatsächlichen Arbeitsaufwand und stehen damit Workload und Zahl der Leistungspunkte in einem angemessenen Verhältnis?

Für die überwiegende Zahl der Module/Lehrveranstaltungen gilt nach Meinung der Studierenden, dass das Verhältnis von Arbeitsaufwand und Zahl der Leistungspunkte der vorgegebenen Relation von 30 Stunden für 1 LP in etwa entspricht. Allerdings gibt es **einzelne** Module/Lehrveranstaltungen, in denen aus Sicht der Studierenden der Arbeitsaufwand zu hoch im Verhältnis zu der Zahl der Leistungspunkte ist. Diese Position vertreten in Bielefeld 58%³⁸ und in Bochum 61% der befragten Fünftsemester.³⁹ Als Gründe für die Nichtangemessenheit von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten bei diesen Modulen/Lehrveranstaltungen werden von den Bochumer Studierenden in erster Linie „zu viel Einzelleistungen für einen Kreditpunkt“⁴⁰ und „kein einheitliches System/keine Absprache bei der Vergabe der Kreditpunkte“ genannt.⁴¹ Bielefelder Studierende führen hingegen vor allem „zu hohe Anforderungen der Dozenten“, „zu viele Klausuren/Hausarbeiten“ und „Anforderungen variieren“ für die Nichtangemessenheit von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten ins Feld.⁴²

Die studentischen Kommentare zeigen aber auch, dass es Module/Lehrveranstaltungen gibt, in denen die Leistungspunkte mit relativ geringem Arbeitsauf-

³⁸ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 51.

³⁹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 36.

⁴⁰ In Bochum wird der Begriff Kreditpunkt statt Leistungspunkt verwendet.

⁴¹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 36.

⁴² Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 51.

wand erworben werden können. Darüber beschwerten sich allerdings die Studierenden in aller Regeln nicht.

- **Aufwand für das Nachjustieren beim Verhältnis von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten begrenzen**

Bei einzelnen Modulen kommt es aus Sicht der Studierenden zu Über- und teilweise wohl auch zu Unterforderungen bezogen auf den Arbeitsaufwand in Relation zu den vergebenen Leistungspunkten. Inwieweit sich Über- und Unterforderungen über das Studium ausgleichen, ist derzeit noch offen.

Bei der Mehrzahl der Module/Lehrveranstaltungen stimmt nach Meinung der Studierenden das Verhältnis von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten. Nur bei einigen, von ihnen speziell benannten Veranstaltungen, wie zuvor ausgeführt, sind daher Nachbesserungen aus ihrer Sicht notwendig.

Insgesamt belegt das Feedback der Studierenden, dass die Schätzungen in Bielefeld und Bochum bezüglich des Arbeitsaufwandes mehr oder weniger dem tatsächlichen Workload entsprechen. In den Fällen, wo ein Teil der Studierenden Kritik übt, muss nachjustiert werden, um Arbeitsaufwand und Leistungspunkte in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Der Aufwand für das Nachjustieren, insbesondere für die relativ aufwendigen Messungen bezüglich des tatsächlichen studentischen Arbeitsaufwandes, sollte aber begrenzt werden. Dies vor allem, weil es sich hierbei um eine summative Evaluation und damit letztlich „nur“ um vergangenheitsorientierte Ergebnisse handelt. Offen ist dabei, inwieweit die Ergebnisse auf zukünftige Veranstaltungen übertragbar sind, da sich Lerngruppen und Lehrende von Semester zu Semester sehr stark unterscheiden können. Ein vorrangig auf die Quantität fokussiertes Messen verfängt sich also rasch in der Komplexität des Lehrens und Lernens. Statt viel Aufwand in das Messen zu investieren, sollten besser im Gespräch zwischen Studierenden und Lehrenden bestehende Ungleichgewichte geklärt und, darauf aufbauend, gegebenenfalls nachjustiert werden. Hierbei sollten jedoch auch nochmals die Lerninhalte hinterfragt und nicht nur der Arbeitsaufwand und die Zahl der Leistungspunkte überprüft werden.

3.3 Auswirkungen für Studierende und Lehrende

- **klare Studien- und Prüfungsstruktur**

Die Umsetzung der studienbegleitenden Prüfungen und des Leistungspunktesystems in die Praxis wird von den Studierenden überwiegend positiv beurteilt.⁴³ Zusammen mit der Modularisierung führen diese Maßnahmen zu einer klaren Studienstruktur sowie zu transparenten Studien- und Leistungsanforderungen. Dies ermöglicht den Studierenden ein zügiges und konzentriertes Studium. Die regelmäßigen Leistungskontrollen geben den Studierenden zudem die Möglichkeit, ihren Leistungsstand und Studienfortschritt besser einschätzen zu können.⁴⁴

Trotz dieser Pluspunkte hat die neue Studien- und Prüfungsstruktur aus Sicht der Studierenden auch Schwächen. So führen der straffe Studienplan und die studienbegleitenden Prüfungen ihrer Meinung nach zu einer zu starken Verschulung des Studiums. Der Zeitdruck zwingt dann die Studierenden dazu, sich auf die Prüfungen zu konzentrieren, um die geforderten Leistungspunkte zu erwerben. Den Studierenden fehlt dann der Freiraum, stärker interessenleitet zu studieren.

Die Studierenden kritisieren auch unklare, sich häufig ändernde Studien- und Prüfungsordnungen sowie eine unzureichende Zusammenarbeit zwischen Fakultäten und Fächern. Insbesondere die beiden letzten Punkte führen die Studierenden auf einen zu kurzfristigen Planungsvorlauf zur Einführung der Modelle zurück. Zu viele Prüfungen und Einzelleistungen führen außerdem aus Sicht der Studierenden zu einem permanenten Prüfungsdruck, der sie überfordert.⁴⁵ Kritisiert wurde von den Studierenden ferner, dass die Lehrenden die Korrekturzeiten für die Bachelorarbeiten teilweise nicht einhalten. Hierdurch verzögerte sich in einigen Fällen die Ausstellung des Bachelorabschlusszeugnisses. Ohne Vorlage des Zeugnisses konnten die BAföG-Anträge zur Finanzierung des Masterstudiums nicht bearbeitet werden. Die Peers verlangten daher, die Korrekturzeiten für die Bachelorarbeit einzuhalten, damit die Studierenden rechtzeitig – spätestens bis zum Abschluss des Semesters – ihr Zeugnis erhalten können.⁴⁶

⁴³ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 60; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum S. 44f.

⁴⁴ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 74, HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum S. 54.

⁴⁵ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 74f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 62.

⁴⁶ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 9; Gutachten Bochum, S. 7f.

• Neues Studierverhalten der Studierenden

Mit Einführung der neuen Studienstruktur hat sich das Studierverhalten der Studierenden grundsätzlich verändert, d. h. vor allem besuchen sie die Veranstaltungen regelmäßig. Hierzu beigetragen haben studienbegleitende Prüfungen sowie die Forderung nach aktiver Teilnahme und Anwesenheitspflicht. Das Studium steht damit wieder im Mittelpunkt für die Studierenden.

Das veränderte Studienverhalten hat vor allem in der Startphase zu erheblichen Engpässen u. a. bei Räumen und auch bei den Tutorien geführt. Hiervon betroffen waren insbesondere die bisher schwächer strukturierten Fächer, wie z. B. die Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Die eingeschriebenen Studierenden haben also nicht nur, wie in der Vergangenheit, die Veranstaltungen belegt, sondern kamen tatsächlich auch in die Veranstaltungen. Dies führte in der Anfangsphase dazu, dass vielfach die Räume überfüllt waren und Studierende teilweise auf den Gängen standen. Auch die Anzahl der Übungen musste erhöht werden. Die Engpasssituation verschärfte sich noch in einigen Fächern durch den fehlenden NC, wie z. B. im Fach Germanistik in Bielefeld. Die neue Studienstruktur zusammen mit dem fehlenden NC führten dann zu erheblichen Problemen. Ein ordnungsgemäßer Lehr- und Studienbetrieb konnte nicht mehr gewährleistet werden.

Seit Einführung der neuen Studienstruktur lassen sich zwei typische, voneinander unterscheidbare Verhaltensweisen im Studium aus Sicht der Lehrenden beobachten:

- die Studierenden sind engagierter und motivierter, wissen, was sie wollen und sind zielstrebig und
- die Studierenden passen sich den neuen Anforderungen an, sind unselbständiger, machen nur das, was von ihnen verlangt wird und lassen sich in ihrem Studium kaum von ihren eigenen Interessen leiten.⁴⁷

Die beiden beobachteten Verhaltensmuster sind wohl eher zwei Seiten einer Medaille, d. h. sie lassen sich gar nicht wirklich voneinander trennen. Straffe Studienpläne, der geforderte Workload sowie die zahlreichen studienbegleitenden Prüfungen zwingen die Studierenden, sich auf die Prüfungen zu konzentrieren, um die Leistungspunkte zu erwerben. Gleichzeitig müssen die Studierenden aber auch eifriger

⁴⁷ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 18 und S. 21.

und motivierter in den Veranstaltungen sein, denn aktive Teilnahme und kontinuierliche Mitarbeit schafft die Voraussetzung dafür, die Prüfungen zu bestehen. Engagement für das Studium und prüfungsorientiertes Verhalten bedingen sich demnach gegenseitig. Dass die geforderten Leistungen und das verlangte Arbeitspensum bei den Studierenden auch zu Stress und Hektik sowie ängstlichem und angepasstem Verhalten führen, wie die Lehrenden angaben, sind ebenfalls Auswirkungen der neuen Studienstruktur. Wegen des Prüfungs- und Leistungsdrucks sehen die Studierenden auch kaum den Freiraum, wie es Lehrenden forderten, intensiver in ihrem Studium über den Tellerrand zu schauen.

- **höhere Arbeitsbelastung für die Lehrenden**

Aus Sicht der Lehrenden hat die Arbeitsbelastung nach Einführung der neuen Studienstruktur zugenommen. Gründe hierfür sind vor allem die Vielzahl der Prüfungen und der damit verbundene höhere Korrekturaufwand sowie die gestiegene Arbeitsbelastung durch die Prüfungsabwicklung von der Anmeldung bis hin zur Ausstellung der Leistungsnachweise.⁴⁸ Zeit kostet es zudem, die Anwesenheit der Studierenden und die „aktive Teilnahme“ zu kontrollieren. Ferner müssen die Studierenden nach Aussagen der Lehrenden intensiver beraten werden, da vieles nach Einführung der BA-/MA-Struktur neu ist und dies gilt gleichermaßen für Lehrende und Studierende.

Der strukturierte, fest getaktete Studienablauf mit den studienbegleitenden Prüfungen zwingt die Lehrenden dazu, die Korrekturzeiten einzuhalten. Zugenommen hat aus Sicht der Lehrenden auch der Aufwand für die Koordination und die erforderlichen Absprachen, um ein zeitlich und inhaltlich abgestimmtes Lehrangebot anbieten zu können. Damit steigt für sie der Zeitdruck und ihre eigenen Freiräume schwinden. Die Lehrenden wünschen sich daher, von den eher administrativen und organisatorischen Arbeiten stärker entlastet zu werden, um sich intensiver auf ihre eigentliche Aufgabe, die Lehre, konzentrieren zu können.⁴⁹

Die Mehrheit der Lehrenden ist davon überzeugt, dass der Modellversuch einen höheren Zeit- und Arbeitsaufwand erfordert. Sie wünschen sich daher eine Erhöhung der personellen Ressourcen, sind sich aber zugleich bewusst, dass diese Forderung kaum durchsetzbar sein wird.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld S. 19; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 22.

⁴⁹ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 14.

⁵⁰ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 17.

3.4 Akzeptanz des neuen Prüfungssystems

Viele Prüfungen verpflichten Lehrende und Studierende: Lehrende müssen mehr Prüfungen durchführen und Studierende müssen sie absolvieren und bestehen, zumal die Prüfungen von Anfang an zählen. Studierenden und Lehrende sind ferner der Meinung, dass der Leistungsdruck sowie die Arbeitsbelastung zugenommen hat. Für Lehrende haben sich die Freiräume reduziert, Studierende können nicht mehr wie in der Vergangenheit die Prüfungsvorbereitung bis zur großen Abschlussprüfung vor sich her schieben. Studierende und Lehrende sind damit in ein enges, verbindliches Zeitkorsett eingeschnürt, aber die zentralen Bausteine der neuen Studienstruktur, das Leistungspunktesystem und die Modularisierung mit den studienbegleitenden Prüfungen, geben Lehre und Studium zugleich einen transparenten und verbindlichen Rahmen. Die Studierenden und Lehrenden wissen daher, was an Arbeits- und Prüfungsaufwand auf sie zukommt. Darüber hinaus können die Studierenden an den Leistungspunkten ihren Studienfortschritt ablesen und genau abschätzen, was sie noch leisten müssen. Es überrascht daher nicht, dass die Studierenden weitgehend mit der Prüfungsorganisation zufrieden sind⁵¹. Aber auch aus Sicht der Lehrenden ist es gelungen das Leistungspunktesystem und die studienbegleitenden Prüfungen weitgehend erfolgreich umzusetzen.⁵²

4. Organisatorische Herausforderungen

4.1 Information und Beratung

- **Einführung der gestuften Studienstruktur erfordert intensive Beratung und Betreuung**

Nach Einführung der BA-/MA-Studienstruktur war es eine der zentralen Herausforderungen für die Hochschulen, die Beratung neu zu organisieren. Alte, eingespielte Beratungsmöglichkeiten für die Studienanfänger, wie Fachschaften und ältere Semester, fielen zunächst aus.

Vielfältige Materialien waren zu Beginn des Modellversuchs zu erarbeiten und eine Vielzahl von Informationsveranstaltungen war durchzuführen, um Lehrende und

⁵¹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 62; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 44.

⁵² Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 12; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 15. Bei einem Vergleich beider Universitäten fällt auf, dass die Bewertung sowohl bei den Lehrenden wie auch bei den Studierenden in Bochum besser ausfällt als in Bielefeld.

Studierende über die neue Studienstruktur zu unterrichten.⁵³ In der Anfangsphase kam noch erschwerend hinzu, dass viele Fragen hinsichtlich des Studien- und Prüfungsverlaufes noch ungeklärt waren. Insbesondere die erste Studienkohorte klagte daher über unzureichende und unzuverlässige Informationen. Inzwischen hat sich jedoch die Informationslage für die nachfolgende Studienkohorten spürbar verbessert.⁵⁴

Auch die Lehrenden wünschten sich in der Startphase klarere und verlässliche Informationen. Die Erstellung besserer Informationen scheiterte jedoch aus ihrer Sicht vor allem daran, dass der Vorlauf für die Einführung des Modellversuchs zu kurz bemessen war.⁵⁵

Beiden Hochschulen gelang es allerdings sehr rasch nach Anfangsschwierigkeiten, die Beratung und die Informationslage zu verbessern. Hierzu beigetragen haben vor allem:

- der Aufbau eines Beratungsportals im Internet,
- die Erarbeitung der fachspezifischen Bestimmungen, der Studienverlaufspläne, der Studiengangsbeschreibungen sowie die Erarbeitung fachspezifischer Informationsmaterialien,
- die Benennung fester Ansprechpartner(innen) in den Studienfächern für die Beratung der Studierenden. In Bielefeld übernahmen diese Aufgabe i.d.R. die BA-Beauftragten der Studienfächer, in Bochum die Studienfachberater(innen),
- eine bessere Verzahnung beim Informationsaustausch zwischen der Hochschulebene und den Studienfächern. In Bochum wird dies vor allem erreicht durch den gemeinsamen Prüfungsausschuss und dem gemeinsamen Ausschuss für die Lehrerausbildung und in Bielefeld durch die Runde der Bachelor-Beauftragten der am Modellversuch beteiligten Fächer,

⁵³ Auch mussten Außenstehende, potentielle Studienplatzbewerber, die Medien und die Politik, informiert werden.

⁵⁴ Vgl. HIS-Zwischenbericht, S. 28f.

⁵⁵ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 7ff. und 14; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 8ff. und 17.

- eine verbindliche Beratung und obligatorische Einführungsveranstaltungen der Studienfächer zu Studienbeginn,
 - der Aufbau eines Mentorensystems sowie
 - ein flächendeckendes Tutorenprogramm in Bielefeld und Bochum.
- **Studierende brauchen Planungssicherheit**

Die Umsetzung der neuen Studienstruktur stieß in den Hochschulen immer wieder auf Hindernisse und Widerstände. Unsicherheiten am eingeschlagenen Weg und Zweifel am Modell waren die Folge. Zu den hochschulinternen Umsetzungsproblemen kamen aber auch von Zeit zu Zeit Verunsicherungen aus dem gesellschaftlichen und politischen Umfeld hinzu. Hierzu gehörten vor allem die Diskussionen und Vorschläge von ministerieller Seite zu den Übergangsquoten vom Bachelor in den Master, die Diskussion um Studiengebühren, die Frage der Anerkennung des Masters of Education als 1. Staatsexamen durch die anderen Bundesländer oder die Akzeptanz von BA- und MA-Abschlüssen durch den Arbeitsmarkt. Auch führten z. B. neue Beschlüsse der KMK dazu, dass u. a. in Bochum die vermittlungswissenschaftliche Praxisstudie, die ursprünglich freiwillig im Bachelorstudium absolviert werden konnte, nach den Quedlinburger Beschlüssen verpflichtend für die Studierenden vorgeschrieben wurde.

Diese Diskussionen und nachträglichen Änderungen⁵⁶ verunsicherten sowohl Lehrende als auch Studierende. Gerüchte kursierten, falsche Informationen kamen in Umlauf. Es brauchte dann meistens einige Zeit, bis es verlässliche Informationen gab und diese die Beteiligten erreichten. So ist es auch zu erklären, dass sich die Studierenden, wie sie in Gesprächen und ihren Kommentaren feststellten, wie „Versuchskaninchen“ fühlten.⁵⁷

Ein Modellversuch braucht also möglichst stabile politische Rahmenbedingungen. Veränderungen bzw. Konkretisierungen müssen zudem zügig an die Betroffenen weitergeleitet werden. Sofern Konkretisierungen gravierende Veränderungen nach sich ziehen, müssen geeignete Übergangslösungen für die Studierenden gefunden werden. Studierende brauchen Planungssicherheit bezüglich ihres Studiums und ihres Studienverlaufes, sonst kann es zu Studienzeitverlängerungen kommen.

⁵⁶ Vgl. S. 15f. in diesem Bericht.

⁵⁷ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 77.

4.2 Prüfungsorganisation und Prüfungsverwaltung

- **Aufbau und Betrieb des neuen Prüfungssystems – eine zeit- und arbeitsintensive Aufgabe**

Eine zentrale organisatorische Herausforderung für beide Hochschulen war und ist der Aufbau eines EDV-gestützten Prüfungssystems. Hierbei geht es nicht nur um die Implementation einer neuen Software für die Prüfungsorganisation, sondern eine Vielzahl von Verwaltungsabläufen sind darüber hinaus neu zu gestalten und zu organisieren. Dies beginnt mit der Abstimmung von Begriffen und Definitionen für die Modularisierung und die studienbegleitenden Prüfungen sowie für das Leistungspunktesystem, erfordert den Aufbau eines Online-Systems zur Belegung der Veranstaltungen und reicht bis hin zur Verbuchung und Ausstellung der Modulbescheinigungen und Leistungspunkte. Außerdem sind die Implikationen einer neuen Prüfungsorganisation für die anderen Bereiche, wie z. B. die Raum- und Personalplanung, mitzudenken und bei der Neuorganisation der Prüfungen zu berücksichtigen.

Es dauert daher einige Jahre, bis ein funktionsfähiges Prüfungssystem aufgebaut ist. Zudem ist der laufende Betrieb mit tausenden von Buchungsvorgängen sowie den von Zeit zu Zeit erforderlichen Anpassungen an geänderte Studien- und Prüfungsordnungen eine gewaltige Herausforderung für die Hochschulen.

In der Übergangszeit bis zu einer funktionsfähigen, automatisierten IT-Lösung muss bei der Durchführung der Prüfungen und Verwaltung der Ergebnisse viel improvisiert werden. Dies gilt u. a. für die Erstellung der Modulbescheinigungen und Zeugnisse sowie für die Bereitstellung des aktuellen Kontostands zu den Leistungspunkten für jeden einzelnen Studierenden (transcript of records). Ein Beleg für die Schwierigkeit, den aktuellen Stand der Leistungspunkte zu erstellen, ist, dass z. B. in der Fünftsemesterbefragung knapp die Hälfte der befragten Studierenden keine Auskunft über ihren aktuellen Stand zu der Zahl der erworbenen Leistungspunkte geben konnten.⁵⁸

4.3 Steuerung und Koordination

- **intensive Kommunikations- und Abstimmungsprozesse notwendig**

Die Einführung der neuen Studienstruktur erfordert intensive Abstimmungsprozesse auf der Hochschul- und der Fächerebene. Die Austauschprozesse zwischen der Hochschule und den Fächern wurde in Bochum vor allem über den Gemeinsamen

⁵⁸ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 48; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 34. In Bielefeld waren es 45% der Befragten und in Bochum 42%.

Ausschuss für die Lehrerausbildung (GALA) und in Bielefeld durch das Gremium der Bachelorbeauftragten, die die einzelnen Fächer vertreten, gewährleistet.

Die Bildung einer Koordinations- bzw. Clearingstelle zur Implementation der neuen Studienstruktur ist also dringend erforderlich. Diese Stelle muss vor allem

- Anlaufstelle sein für alle Probleme und Schwierigkeiten, die im Verlauf der Einführung auftreten,
- kurzfristig einberufbar sein,
- über Entscheidungskompetenzen verfügen und
- über ein gutes Netzwerk in den Fächern verfügen.

Die intensiven Abstimmungsprozesse auf der Hochschulebene, zwischen Hochschule und Fächern sowie auf der Fächerebene führen dazu, dass insbesondere die engagierten Lehrenden noch stärker belastet werden. Denn Lehrende, die die neue Struktur ablehnen, werden in aller Regel nicht in diesen Gremien mitarbeiten.

Eine alte, bekannte aber wieder neue Herausforderung für die gestufte Lehrerausbildung ist ein weitgehend überschneidungsfreies Lehrangebot sicherzustellen. Die inhaltlich und zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen war bereits in der Vergangenheit für die an der Lehrerausbildung beteiligten Fächer ein Problem. Diese Aufgabe eines möglichst überschneidungsfreien Lehrangebotes, zumindest für die wichtigsten Fächerkombinationen, muss also bei der Einführung der konsekutiven Studienstruktur erneut gemeistert werden. Dass dies gerade in der Anfangsphase nicht immer gelang, zeigen insbesondere die Klagen der Bochumer Studierenden.⁵⁹

5. Realisierung ausgewählter Ziele des Modellversuchs

5.1 Polyvalenz

- **Entscheidungszeitpunkt für oder gegen das Lehramt in beiden Modellen unterschiedlich**

Eine polyvalente Studienstruktur eröffnet den Studierenden vielfältige Entscheidungsoptionen auf ihrem Studien- und Berufsweg. Polyvalenz meint dabei die Wertbarkeit eines Abschlusses in mehreren, in diesem Fall in schulischen und außerschulischen Tätigkeitsfeldern. Den Studierenden soll durch die Polyvalenz eine

⁵⁹ Vgl. HIS-Erstsemesterbefragung Bochum, S. 13; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 38.

Umorientierung zwischen verschiedenen Studiengängen und Berufsfeldern im Studienverlauf ohne Zeitverlust ermöglicht werden.

„[...] Polyvalenz betrifft [damit] den Übergang:

1. aus und zu (noch) bestehenden konventionellen Studiengängen,
2. in unterschiedliche weiterführende (auch konsekutive) Studiengänge,
3. in verschiedene Tätigkeitsfelder nach Abschluss des Bachelorstudiums.“⁶⁰

Gemeinsam ist den beiden Modellen Bielefeld und Bochum, dass die Wahl der Studienfächer bei Studienbeginn eine erste richtungsweisende Entscheidung für das Berufsfeld darstellt, denn nur die Wahl zweier Unterrichtsfächer (oder in Bielefeld eines Unterrichtsfaches und der Erziehungswissenschaft) ermöglicht neben anderen Berufsfeldern die Option des Lehrerberufs.

Beide Hochschulen haben die Polyvalenz auf unterschiedliche Weise in ihr Modell integriert. In **Bielefeld** fällt meist im 3. oder 4. Semester mit der Profilwahl die Entscheidung für oder gegen das Lehramt. In den ersten Semestern durchlaufen die Studierenden eines Faches die gemeinsame „fachliche Basis“. Mit der Entscheidung für ein lehramtsspezifisches Profil wird zunächst eine Option für den Lehrerberuf gewählt, nicht aber eine endgültige Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf getroffen, da die Profile in einem gewissen Umfang bis zum Bachelorabschluss durchlässig bleiben.

In **Bochum** fällt die Entscheidung für das Berufsfeld beim Übergang in den Master durch die Wahl des angestrebten Masterabschlusses. Zudem wird für den Zugang zum Master of Education die vermittlungswissenschaftliche Praxisstudie vorausgesetzt.

Bezüglich der zuvor genannten Regelungen zur Polyvalenz gibt es an beiden Hochschulen jedoch Ausnahmen: In der Mathematik in **Bielefeld** müssen sich die Studierenden bereits bei Studienbeginn zwischen zwei Studienrichtungen entscheiden: „Mathematik“ und „Didaktik der Mathematik“. Die Studienrichtung „Mathematik“ wählen Studierende, die entweder das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Gym/Ge) oder den fachwissenschaftlichen Masterabschluss anstreben. Studieren-

⁶⁰ Vgl. Bielefelder Broschüre zur Posterausstellung der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland“ am 23./24. Januar 2006 in Berlin, S. 8.

de, die das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) ansteuern, wählen die „Didaktik der Mathematik“.⁶¹ Bei der Wahl der Studienrichtung „Didaktik der Mathematik“ ist die Polyvalenz eingeschränkt, da sich die Studierenden von Beginn an auf das Lehramt GHR festlegen müssen und eine Umorientierung ohne Zeitverlust dann kaum noch möglich ist.⁶²

Das Studium der Erziehungswissenschaft bereits im Bachelor als Nebenfach zu absolvieren, also die zweite Variante des Bielefelder Modells, ist ebenfalls eine richtungweisende Entscheidung für den Master of Education. Für das Lehramt Sonderpädagogik (SP) muss die Erziehungswissenschaft bereits im Bachelor studiert werden. Diese Variante des Bielefelder Modells ist für das Lehramt der Sonderpädagogik eine Zugangsvoraussetzung.

Wählen Studierende in **Bochum** im Bachelorstudium zwei nicht affine Fächer, wobei eines der Fächer den Geistes- und das andere den Naturwissenschaften zugeordnet ist (z. B. Anglistik und Mathematik), erhalten sie den Abschluss Bachelor of Arts. Dieser Abschluss verwehrt ihnen den Zugang zum fachwissenschaftlichen Masterstudium für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (in diesem Fall Mathematik), da hierfür ein Bachelor of Sciences als erster Abschluss vorausgesetzt wird. Nur durch den Besuch zusätzlicher Module/Veranstaltungen, die teilweise mehr als ein Semester erfordern, wie die Studierenden während der Vor-Ort-Begehung berichteten⁶³, kann dieser Abschluss erworben werden.

- **Möglichkeit, sich die Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf offen zu halten, wird von den Studierenden genutzt**

Die Frage, ob sich Studierende hinsichtlich ihres angestrebten Abschlusses im Studienverlauf umorientiert haben, ist ein möglicher Indikator für Polyvalenz. Rund 40% der Studierenden haben ihre zu Studienbeginn getroffene Entscheidung für einen Studienabschluss korrigiert. Hingegen haben rund 60% der Studierenden an ihrem bei Studienbeginn gewählten Abschluss festgehalten. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden hat sich demnach bezüglich des angestrebten Studienabschlusses nicht umorientiert.⁶⁴

⁶¹ Vgl. Studiengangbeschreibung Mathematik an der Universität Bielefeld.

⁶² Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 10.

⁶³ Vgl. Gutachten Bochum, S. 9.

⁶⁴ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 28; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 20.

Wird bei der Frage der Umorientierung im Studienverlauf die Gruppe der potentiellen Lehramtskandidaten betrachtet, wird deutlich, dass diese viel beständiger in der Entscheidung für ihren gewählten Abschluss sind, d.h. überwiegend an ihrem einmal gewählten Abschlussziel festhalten. In Bochum verfolgen 87% der Studierenden, die im 5. Semester den Master of Education anstreben, dieses Ziel bereits seit Studienbeginn⁶⁵. In Bielefeld sind es rund 70% (für alle drei möglichen Lehrämter)⁶⁶.

Als weiterer Indikator für Polyvalenz kann neben dem angestrebten Abschluss auch ein Vergleich der beruflichen Vorstellungen bei Studienbeginn und im 5. Semester herangezogen werden. Die Studierenden wurden daher gefragt, ob sie als Lehrer in der Schule arbeiten möchten. Auch hier erweisen sich die beruflichen Vorstellungen derjenigen, die Lehrer werden wollen, als weitgehend stabil: In Bielefeld verfolgen 85% der Studierenden, die im 5. Semester den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers anstreben, ihr Ziel bereits seit Studienbeginn. Die vergleichbare Zahl in Bochum beträgt 84%⁶⁷.

- **Dilemma in der Debatte „Polyvalenz versus Professionalisierung“**

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen haben gezeigt, dass prinzipiell drei Gruppen von Studierenden unterschieden werden können. Diese sind:

- Studierende, die sich bereits bei Studienbeginn für den Lehrerberuf entscheiden und an diesem festhalten (1. Gruppe),
- Studierende, die sich bei Studienbeginn für ein Berufsfeld außerhalb der Schule entscheiden und ebenfalls daran festhalten (2. Gruppe) und
- Studierende, die sich im Studienverlauf bezüglich ihres Abschlusses bzw. der beruflichen Vorstellungen umorientiert haben (3. Gruppe).

Obwohl nahezu alle Studierenden den polyvalenten Charakter des Modellversuchs begrüßen, macht nur die 3. Gruppe wirklich davon Gebrauch. Hieraus resultiert das Dilemma in der Debatte „Polyvalenz versus Professionalisierung“. Studierende, die sich für ein Berufsfeld entschieden haben, wollen sich dafür im Studium professionalisieren. Die noch unentschiedenen Studierenden wollen sich hingegen die Optionen für ein Berufsfeld noch offen halten.

⁶⁵ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 21f.

⁶⁶ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 29f.

⁶⁷ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 32f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 25f.

Die Studierenden, die von Anfang an das Lehramt anstreben, betrifft dieses Dilemma – hervorgerufen durch die Polyvalenz – in besonderer Weise. Sie vermissen die Möglichkeit, sich für den Lehrerberuf zu einem frühen Zeitpunkt im Studium gezielt qualifizieren zu können. Aus Sicht dieser Studierenden werden im Bachelorstudium nicht genügend Angebote für ihre Option Lehramt gemacht, um sich frühzeitig professionalisieren zu können.⁶⁸

Eine maßgebliche Rolle bei dem Wunsch nach frühzeitiger Professionalisierung spielt die Erwartung der Studierenden, auf einen sicheren Arbeitsmarkt „Schule“ zu treffen. Es ist jedoch zur Zeit nicht einschätzbar, wie sich die Nachfrage nach Lehrpersonal an Schulen entwickelt. Der erwarteten hohen Zahl an Pensionierungen steht die demografische Entwicklung mit sinkenden Geburtenraten entgegen. Zudem zeichnet sich ab, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund deutlich wächst. Damit ist nicht mehr selbstverständlich, dass die Absolventen nach ihrer Ausbildung in der Schule problemlos unterkommen. Wenn der Arbeitsmarkt „Schule“ weniger Einstellungsmöglichkeiten bietet und sich diese zudem nur auf bestimmte Bereiche (z. B. Fächer, Schulformen, Regionen) beschränken, könnte von den Studierenden die Möglichkeit der Umorientierung im Studienverlauf positiver wahr- und angenommen werden.

Das benannte Dilemma wird auch durch die Frage der Akzeptanz des Bachelorschlusses auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Für Studierende mit typischen lehramtspezifischen Fächerkombinationen existieren derzeit kaum alternative Berufsvorstellungen und damit Einstellungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Es ist daher nicht auszuschließen, dass auch hierdurch das Übergangsverhalten der Studierenden vom Bachelor in den Master of Education mit bestimmt wird. Oftmals ist der Master of Education für die 2-Fach-Bachelorstudierenden die einzige Option.⁶⁹

- **Möglichkeiten der Umorientierung den Studierenden transparent machen**

In der Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung ist Polyvalenz ein zentraler Begriff. In den Informationsunterlagen für die Studierenden zum Modellversuch (z. B. in den Broschüren und Internetauftritten) wurde der Begriff Polyvalenz bisher jedoch kaum thematisiert.

⁶⁸ Vgl. HIS-Online-Befragung Bielefeld, S. 8ff.; HIS-Online-Befragung Bochum, S. 7ff.

⁶⁹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 34; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 28.

In der Vor-Ort-Begehung berichteten Studierende, dass ihnen Ausnahmen sowie mögliche Konsequenzen einer Umorientierung bei Studienbeginn nicht bewusst waren. In welchem Umfang die betreffenden Studierenden von der Polyvalenz Gebrauch machen konnten, war ihnen damit nicht bewusst.

Den Studierenden müssen daher sowohl die Möglichkeiten wie auch die Grenzen einer Umorientierung transparent gemacht werden. Schon bei Studienbeginn müssen die Studierenden wissen, worauf sie sich einlassen und wann die Entscheidung für einen Abschluss zu treffen ist.

- **Kriterien für eine empirische Erfassung der Polyvalenz sind noch zu benennen**

Im Rahmen der Evaluation ist die Umorientierung zwischen Studienbeginn und Befragungszeitpunkt als ein Indikator für die Bestimmung der Polyvalenz genutzt worden. Umorientierungen können jedoch auch ein Indiz dafür sein, dass beispielsweise die Informationen vor Studienbeginn unzureichend waren oder von den Studierenden nicht berücksichtigt worden sind. Möglicherweise haben sich die Studierenden auch aus ihrer Unsicherheit heraus umorientiert.

Die Zahl der Umorientierungen bezüglich des angestrebten Masterabschlusses oder der beruflichen Vorstellungen allein als Maß für Polyvalenz heranzuziehen, ist nicht ausreichend. Studienentscheidungen sind komplexe Entscheidungsprozesse. Um diese angemessen abzubilden, sind die weiteren Kriterien zur empirischen Erfassung der Polyvalenz noch zu benennen.

5.2 Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/Schlüsselkompetenzen

- **Unterschiede bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen hinsichtlich des Umfangs, der Organisation sowie der Vermittlung**

Der vielseitig verwendete Begriff der Schlüsselqualifikationen ist unscharf. Bielefeld verwendet beispielsweise den Begriff der Schlüsselkompetenzen⁷⁰. „Unter Schlüsselkompetenzen werden praxisrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die über das reine Fachwissen hinausgehen und deren Nachweis allen Studieren-

⁷⁰ Die Begriffe Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen werden im vorliegenden Bericht synonym verwendet.

den erhebliche Vorteile bei einer späteren Bewerbung und Nutzen in ihrem Beruf bringt.“⁷¹

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen soll mit der Einführung der neuen Studienstruktur in Bielefeld und Bochum ausdrücklich gefördert werden. Beide Hochschulen haben Modelle zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen implementiert. Die hochschulspezifischen Regelungen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sind in den folgenden zwei Abbildungen dargestellt (vgl. Abb. 10 und Abb. 11).

Abb. 10: Bielefelder Regelungen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Bielefeld hat sich für die fachintegrierte Vermittlung der Schlüsselqualifikationen entschieden. Fachintegrierte Vermittlung bedeutet, „dass allgemeine und berufsbezogene Schlüsselkompetenzen in den Bachelorstudiengängen selbst vermittelt werden. Traditionelle Studententätigkeiten wie Halten von Referaten, Verfassen von Texten, Recherchieren, Diskutieren und Moderieren, Arbeit in Projekten oder Medieneinsatz sind Anlässe, praxisrelevante Schlüsselkompetenzen zu erwerben und einzuüben“. Die Studierenden müssen in jedem Studienfach 4 bis 6 LP erwerben, in beiden Fächern also rund 10 LP. Einige Fächer weichen jedoch auch deutlich von dieser Vorgabe ab (z. B. Philosophie mit 15 LP). Darüber hinaus werden von dem neu eingerichteten Servicebereich „Beratung für Studium, Lehre und Karriere“ „zusätzliche Trainings angeboten, die Studierende nutzen können, um im Rahmen des Studiums Fähigkeiten zu erwerben, die sie in Studium und Beruf benötigen: dazu gehören vor allem Fähigkeiten in schriftlicher und mündlicher Kommunikation sowie im Wissens-, Projekt- und Selbstmanagement.“ Die Erfahrungen aus diesen Trainings fließen zum einen in die übergreifende Ausbildung von Multiplikatoren für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, zum anderen in die Gestaltung fachlicher Module ein.

Auszug aus der Broschüre „Studieren in Bielefeld“, S. 12, vgl. auch: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Serviceangebot/Dokumente/Bachelor_Broschuere.pdf.

⁷¹ Vgl. Broschüre „Studieren in Bielefeld“, S. 12; vgl. auch: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Serviceangebot/Dokumente/Bachelor_Broschuere.pdf.

Abb. 11: Bochumer Regelungen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikation

Bochum hat mit der Einführung der gestuften Studienstruktur den eigenständigen Optionalbereich eingerichtet, „der der beruflichen Profilierung und Orientierung dient. Studierende können dort beispielsweise Sprach- und EDV-Kenntnisse erwerben, Praktika absolvieren, Schulerfahrung sammeln oder interdisziplinäre Veranstaltungen besuchen“.

Der Optionalbereich ist obligatorischer Bestandteil aller 2-Fach-Bachelorstudiengänge. Unabhängig von der fachwissenschaftlichen Ausbildung werden den Studierenden hier in ihren beiden Fächern weitere berufsqualifizierende Schlüsselqualifikationen vermittelt. Im Optionalbereich werden vielfältige Veranstaltungen in den folgenden fünf Bereichen angeboten:

Fremdsprachen (Gebiet 1),

Präsentation (Gebiet 2),

Kommunikation und Argumentation (Gebiet 3),

Informationstechnologie, Interdisziplinäre Studieneinheiten und/oder ergänzende Studieneinheiten anderer Fächer (Gebiet 4) und

Praktikum (Gebiet 5).

Im Rahmen des Bachelorstudiums müssen im Optionalbereich Veranstaltungen aus drei dieser fünf Gebiete besucht werden. Für den Bachelorabschluss benötigen die Studierenden insgesamt 30 Leistungspunkte.

Auszug aus der Informationsbroschüre Bochum „Bachelor – Master: Lehramt an der RUB (WS 05/06 und SS 06)“, S. 7, 42

- **Unterschiedliche Vorstellungen von Schlüsselqualifikationen bei Lehrenden und Studierenden**

In den durchgeführten Befragungen sowie in der Vor-Ort-Begehung wurde immer wieder deutlich, dass Lehrende und Studierende unterschiedliche Vorstellungen von Schlüsselqualifikationen haben. Die von den Lehrenden benannten Schlüsselqualifikationen lassen sich den bekannten Kompetenzbereichen (Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz) zuordnen. Die Lehrenden betonen allerdings, dass es ihnen neben dem Erwerb der Schlüsselqualifikationen vor allem auf eine gute fachliche Ausbildung ankommt. Einige regen zudem an, in der Hochschulausbildung wieder stärker die traditionellen wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Denkweisen zu fördern. Diese Qualifikationen sind aus ihrer Sicht die eigentlichen „Schlüsselqua-

lifikationen“, die den Studierenden im Studium vermittelt werden müssen. Damit hätten die Studierenden eine gute Chance, um in Studium und Beruf zu bestehen.⁷²

Die Studierende wünschen sich vor allem ein breiteres Angebot an Schlüsselqualifikationen. Die Vor-Ort-Begehung hat zudem gezeigt, dass es den Studierenden teilweise nicht bewusst war, welche Schlüsselqualifikationen sie in einzelnen Modulen erwerben können. Die Peers fordern daher genauer in den Modulen zu beschreiben, welche Schlüsselkompetenzen im Einzelnen vermittelt werden sollen.⁷³

- **Schlüsselqualifikationen für Lehrende und Studierende präzisieren – offene Fragen müssen beantwortet werden**

Aufgrund der unterschiedlichen Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden hinsichtlich der Vermittlung und des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen müssen die Begrifflichkeiten präzisiert werden, um mehr Transparenz zu schaffen. Zudem sind eine Reihe offener Fragen zu klären, die bisher nicht hinreichend beantwortet werden konnten: Welche Schlüsselqualifikationen sind für den Lehrerberuf notwendig und in welchem Umfang sollen diese vermittelt werden? Sollen vorhandene Stärken der Studierenden (z. B. Fremdsprachen) weiter ausgebaut oder eher Schwächen abgebaut werden? Damit eng verbunden ist die Frage, inwieweit Studierende über die Wahl der zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen selbst entscheiden dürfen oder ob dies verbindlich vorgeschrieben werden sollte. Von den Peers wurde zudem die Frage aufgeworfen, in welcher Form Schlüsselkompetenzen vermittelt werden sollen, die aus ihrer Sicht eher zu den Grundkenntnissen (z. B. MS-Office) gehören. Strittig war hierbei, ob dies noch eine Aufgabe der Hochschule ist. All diese Fragen sind im weiteren Verlauf der Implementation der Modelle zu diskutieren und zu klären.

⁷² Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 16; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 19f.

⁷³ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 12.

5.3 Praxisstudien

- **Praxisstudien neu geregelt**

Die Neuorganisation der Praxisstudien war ein zentrales Ziel des Modellversuchs. Die folgenden Abbildungen geben einen kurzen Überblick zu den ministeriellen Vorgaben sowie den unterschiedlichen hochschulspezifischen Regelungen für Praxisstudien.

Abb. 12: Ministerielle Vorgaben

„Praxisstudien sind integrale Bestandteile des Bachelor- und des Master-Studiums. Sie sind mit den theoretischen Lehrangeboten zu verknüpfen und beziehen sich jeweils auf das Berufsfeld, für das das Studium qualifizieren soll. Im Bachelor-Studium werden Praxisstudien in der vorlesungsfreien Zeit in einem breiten Feld vermittlungsbezogener Berufe durchgeführt. Für Studierende mit dem Studienziel Lehrerberuf ist ein hinreichend breites Angebot an schulbezogenen Praxisstudien vorzusehen. Entsprechende Praxisstudien sind bei den Zulassungsvoraussetzungen zum Master-Studium besonders zu berücksichtigen.“

Im Master-Studium beziehen die Praxisstudien sich spezifisch auf das Arbeitsfeld Schule. Entsprechend dem angestrebten Lehramt haben sie einen stufen- oder schulformbezogenen Schwerpunkt.“

Auszug aus „Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter“
(NRW) vom 15. März 2004, S. 5.

„In den Praxisphasen sind Wissenschaft und Praxis durch geeignete Lehr- und Lernarrangements sinnvoll aufeinander zu beziehen. Praktika in der Schule sind mit universitären Lehrangeboten so zu verknüpfen, dass sie systematisch vorbereitet und ausgewertet und die daraus resultierenden Erkenntnisse in den weiteren Studienverlauf integriert werden können. Die Praxisphasen dienen auch dazu, die Studierenden anzuregen, ihr weiteres Studium zu akzentuieren und ihr Rollenverständnis und ihre Berufsperspektive zu reflektieren.“

Auszug aus „Praxisphasen in Lehramtsstudiengängen - Rahmenvorgaben“ (NRW) vom 08. Juni 2004, S. 2.

Abb. 13: Regelungen in Bielefeld

Als integrierendes forschungsorientiertes Metaelement sind die Praxisstudien im **Bielefelder Modell** „grundsätzlich Modulen zugeordnet. Die zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Praxisstudien erforderlichen Kompetenzen (Theorien, Kenntnisse, Fertigkeiten und Methoden) werden anteilig in den unterschiedlichen Einzelveranstaltungen des Moduls vermittelt“.

Studierende, die Lehrerin oder Lehrer werden wollen, absolvieren „mindestens drei Praxisstudien mit einem Gesamtumfang von mindestens 22 Leistungspunkten. Es handelt sich dabei um eine orientierende Praxisstudie im Kernfach (erstes Unterrichtsfach) und/oder in Erziehungswissenschaft im Umfang von 3 - 6 LP, eine profilbezogene Praxisstudie im Kernfach im Umfang von 5 - 10 LP und eine erziehungswissenschaftliche Fallstudie im Umfang von mindestens 12 LP. Orientierende und profilbezogene Praxisstudien des Kernfaches weisen ein Mindestvolumen von 10 LP auf. Praxisstudien im zweiten Unterrichtsfach (6 - 10 LP) können hinzukommen“.

Auszug aus der Bielefelder Broschüre zur Posterausstellung der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland“ am 23./24. Januar 2006 in Berlin, S. 6.

Abb. 14: Regelungen in Bochum

Der 2-Fach-Bachelorstudiengang im **Bochumer Modell** bietet die Praxisstudien im freien Wahlbereich (Optionalbereich) an. Vermittlungswissenschaftliche Praxisstudien zur beruflichen Orientierung sind im Umfang von 6 Wochen für Studierende mit dem Ziel Master of Education verpflichtend.

„Im Master of Education müssen mindestens zwei vierwöchige Fachpraktika in den Unterrichtsfächern absolviert werden. Jedes dieser Kernpraktika wird durch den Besuch praxisbezogener, fachdidaktischer Veranstaltungen in das Studium des Unterrichtsfaches integriert. Zusätzlich zu den fachdidaktischen Veranstaltungen ist ein erziehungswissenschaftliches Modul „Schule – Unterricht – Lehrerberuf“ zu belegen. Zudem werden die Unterrichtsversuche der Studierenden durch Einzel- oder Gruppenhospitationen begleitet.“

Auszug aus dem Bochumer Handout zur Posterausstellung der Tagung „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform der Lehramtsausbildung in Deutschland“ am 23./24. Januar 2006 in Berlin, S. 6.

- **Praxisstudien überwiegend positiv beurteilt – Anlaufschwierigkeiten sind weitgehend behoben**

Die Universitäten Bochum und Bielefeld haben im Zuge der Studienreform die Praxisstudien neu organisiert. Durch Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen mussten zudem nachträgliche Anpassungen vorgenommen werden. Beide Universitäten hatten mit Anlaufschwierigkeiten zu kämpfen, die in den meisten Fällen im Verlaufe des Modellversuchs jedoch behoben werden konnten.

In Bochum sind folgende Aspekte hervorzuheben: Beim Start des Modells waren die vermittlungswissenschaftlichen Praxisstudien für die Studierenden in Bochum noch optional. Die Studierenden hatten die Möglichkeit innerhalb des Optionalbereiches vermittlungswissenschaftliche Praxisstudien zu absolvieren, jedoch erfolgte dies nur auf freiwilliger Basis. Nach den Quedlinburger Beschlüssen der KMK⁷⁴ wurden vermittlungswissenschaftliche Praxisstudien jedoch als Zulassungsvoraussetzung für den Master of Education festgelegt. Somit sind nun vermittlungswissenschaftliche Praxisphasen im Umfang von 6 Wochen für alle Studierende, die den Master of Education anstreben, beim Übergang in den Master verpflichtend.

Im Rahmen der Vor-Ort-Begehung wurde deutlich, dass die vermittlungswissenschaftlichen Praxisstudien von den Studierenden in Bochum gut angenommen und beurteilt wurden. Besonders positiv äußerten sich die Studierenden über die Vor- und Nachbereitung der Praxisstudien⁷⁵. Diese Praxisstudien jedoch primär an Grundschulen anzubieten, obwohl an der RUB für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ausgebildet wird, ist aus Sicht der Peers nicht zielführend. Erschwerend kommt hinzu, dass im erziehungswissenschaftlichen Bereich die wissenschaftliche Kompetenz für eine Begleitung der Praxisstudien an Grundschulen fehlt.

Zudem empfehlen die Peers der Universität Bochum die Verortung der vermittlungswissenschaftlichen Praxisstudien im Gebiet 4 des Optionalbereich zu überdenken. Sie regen an, die Praxisstudien im Gebiet 5 oder einem eigenständigen Bereich des Optionalbereiches anzusiedeln.⁷⁶

⁷⁴ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ vom 02.06.2005, S. 3.

⁷⁵ Vgl. Gutachten Bochum, S. 9.

⁷⁶ Vgl. Gutachten Bochum, S. 10.

In Bielefeld hat die orientierende Praxisstudie ihre Zielsetzung weitgehend erfüllt. Gut die Hälfte der Studierenden empfindet die Praxisstudie als hilfreich für die Profil- bzw. Berufswahl⁷⁷. Jedoch werden Zeitpunkt und organisatorische Durchführung dieser Praxisstudie in den einzelnen Fächern aus studentischer Sicht unterschiedlich bewertet. Studierende kritisierten die orientierende Praxisstudie dann, wenn sie als „eintägige Massenveranstaltung“ in der Hochschule durchgeführt wurde. Problematisch war aus Sicht der Studierenden auch, dass die orientierende Praxisstudie in einzelnen Fächern erst nach der Profilwahl oder nur für eine Schulformen angeboten wurde.⁷⁸ In diesen Fällen ist die Zielsetzung der orientierenden Praxisstudie, Studierende bei der Profil- oder Berufswahl zu unterstützen, nur unzureichend erfüllt worden.

Als besonders positives Beispiel für eine Innovation im Bereich der Praxisstudien wird von den Peers die erziehungswissenschaftliche Fallstudie in Bielefeld hervorgehoben. Aus ihrer Sicht ist sie eine gut durchdachte und von den Studierenden gut angenommene Neuerung. Lehrende und Studierende bewerten sie im Rahmen der Vor-Ort-Begehung überwiegend positiv. Ein Problem sehen die Peers jedoch in einer möglichen zeitlichen Überschneidung mit der Bachelorarbeit im 6. Semester, da sich die Fallstudie über 2 Semester (5. und 6. Semester) erstreckt.⁷⁹

Die Praxisstudien des Kernfaches in Bielefeld haben ihre Feuerprobe bestanden. Auch mit den Praxisstudien der Erziehungswissenschaft, die in Bielefeld bereits im Bachelor studiert werden kann, konnten erste Erfahrungen gesammelt werden. Die Erfahrungen mit den Praxisstudien sind nach dem Urteil der Peers positiv zu bewerten.⁸⁰

Für das 6-wöchige Kernpraktikum in Bochum, das erst im Master zu absolvieren ist, liegen noch keine Praxiserfahrungen vor. Die Konzeption wird jedoch von den Peers positiv bewertet⁸¹.

⁷⁷ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 38ff.

⁷⁸ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 41f. und Gutachten Bielefeld, S. 11.

⁷⁹ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 12.

⁸⁰ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 11f.

⁸¹ Vgl. Gutachten Bochum, S. 12.

5.4 Einbettung lehramtsspezifischer Elemente in die neue Studienstruktur

- **Einbettung der Schulform GHR in die neue Struktur des Bielefelder Modells relativ schwierig**

Das GHR-Studium in Bielefeld nahm von Beginn an eine Sonderposition in der gestuften Studienstruktur ein. Die Regelstudienzeit für das Lehramt GHR beträgt im Master 2 Semester. Insgesamt müssen die Studierenden im Bachelor und Master 240 Leistungspunkte erbringen. Die Studierenden der anderen Lehrämter müssen dagegen 300 Leistungspunkte erwerben.

Im Bielefelder Modell kann das Nebenfach entweder im Bachelor oder im Master studiert werden. Obwohl sich konzeptionell die Zahl der Leistungspunkte für das Nebenfach nicht ändert, beträgt die Studienzeit für das gleiche Fach im Bachelor 6, im Master hingegen nur 2 Semester. Dieser 2-semesterige Master für GHR ist bei den Peers, den Studierenden und Lehrenden umstritten. Ihrer Meinung nach ist es fraglich, ob die Lehrinhalte in der vorgegebenen Zeit wirklich adäquat vermittelt bzw. erlernt werden können.⁸²

Die GHR-Studierenden benötigen die allgemeinen fachwissenschaftlichen Lehrinhalte nicht in dem Umfang, wie z. B. Studierende mit dem Ziel Gymnasium/Gesamtschule. Bei einer gemeinsamen Ausbildung der Studierenden bis zur Profilwahl kann es daher bei den GHR-Studierenden, wie sie bei der Vor-Ort-Begehung berichteten, zu einer Überforderungen kommen.

- **Vermittlung der Fachdidaktik in beiden Hochschulen unterschiedlich organisiert**

In **Bielefeld** ist die Fachdidaktik als wichtiger Bestandteil der Lehrerausbildung bereits in den Profilen des Bachelors integriert. In **Bochum** erfolgt die fachdidaktische Ausbildung hingegen im Masterstudium.

Die Peers stellen im Rahmen der Vor-Ort-Begehung fest, dass an den beiden Hochschulen ausreichend Stellen für die Vermittlung der Fachdidaktik zur Verfügung stehen und ihr damit der notwendige Stellenwert in der Lehrerausbildung zukommt.⁸³

Studierende, die den Lehrerberuf anstreben, sind jedoch der Meinung, dass der Anteil an fachdidaktischer Ausbildung zu gering ist. Sie wünschen zudem, dass die fachdidaktischen Kompetenzen so früh wie möglich vermittelt werden.⁸⁴

⁸² Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 13; HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 23.

⁸³ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 13; Gutachten Bochum, S. 14.

Die Peers empfehlen beiden Universitäten, die Fachdidaktik noch stärker als Gelenkstelle zwischen den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft auszubauen, um eine intensivere Verzahnung der Kernbereiche der Lehrerausbildung zu erreichen.⁸⁵

- **Verbesserung der Lehrerausbildung nicht einschätzbar**

Nach dem derzeitigen Stand der Evaluation bleibt offen, ob nach der Einführung der gestuften Studienstruktur eine Verbesserung der Lehrerausbildung erwartet werden kann.

Zu Beginn des Modellversuchs äußerten sich die Lehrenden gegenüber einer möglichen Verbesserung der Lehrerausbildung eher skeptisch. Nur ein Teil der Lehrenden glaubt, dass durch die BA/MA-Struktur die künftigen Lehrer(innen) im Vergleich zur bisherigen Lehrerausbildung besser ausgebildet werden. Bezogen auf die Schulform „Gymnasium/Gesamtschule“ sind es in Bielefeld 20% und in Bochum 30%. Bei der Schulform „Grund-, Haupt- und Realschule“ in Bielefeld sind es 15%.

Erwarten die übrigen Lehrenden eine Verschlechterung der Lehrerausbildung, wird dies vor allem mit dem erwarteten Niveauverlust des Fachwissens der Studierenden begründet. Zudem sind sie sich unsicher, ob die geplante Verbindung der drei Kernbereiche Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft gelingt.⁸⁶

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden in Bielefeld fühlt sich bisher durch das Bachelorstudium nur bedingt gut auf den Lehrerberuf vorbereitet⁸⁷. Aufgrund der konzeptionellen Struktur bleibt die Bewertung dieser Frage in Bochum noch offen, da der Schwerpunkt der Lehramtsausbildung erst im Master erfolgt. Bisher konnte hier nur das Konzept für die Reform der Lehrerausbildung beurteilt werden. Eine abschließende Bewertung und eine Antwort auf die Frage, ob sich die Lehrerausbildung verbessert hat, ist an beiden Universitäten erst nach Abschluss des Masters of Education möglich.

⁸⁴ Vgl. HIS-Online-Befragung Bielefeld, S. 7; HIS-Online-Befragung Bochum, S. 10.

⁸⁵ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 13; Gutachten Bochum, S. 14.

⁸⁶ Vgl. HIS-Lehrendenbefragung Bielefeld, S. 22f.; HIS-Lehrendenbefragung Bochum, S. 25f.

⁸⁷ Vgl. HIS-Online-Befragung Bielefeld, S. 9f.; HIS-Online-Befragung Bochum, S. 9f.

6. Studium und Studienverlauf

6.1 Mobilität

- **Nur wenige Studierende ziehen einen Hochschulwechsel wirklich in Betracht**

Das Ziel des Bologna-Prozesses ist es, durch die „Schaffung eines europäischen Hochschulraums“, mit wechselseitiger Anerkennung von Hochschulabschlüssen, einem einheitlichen System von Studienabschlüssen sowie einem einheitlichen Bewertungssystem, die Mobilität der Studierenden zu fördern.⁸⁸

Die Bereitschaft der Studierenden die Hochschule im Verlauf des Studiums zu wechseln, ist jedoch gering. In Bochum planen 11% der befragten Studierenden einen Hochschulwechsel, in Bielefeld sind es 8%. Ein Wechsel wird am ehesten von Studierenden erwogen, die einen fachwissenschaftlichen Masterabschluss anstreben. Von den Studierenden, die das Lehramt für GHR anstreben, plant niemand einen Hochschulwechsel.⁸⁹

- **Wechsel zwischen Hochschulen aufgrund unterschiedlicher Studienstrukturen ohne größeren Zeitverlust kaum möglich**

Da sowohl das Bachelor- als auch das lehramtsbezogene Masterstudium an den Hochschulen unterschiedlich strukturiert sind, ist ein Hochschulwechsel eher unwahrscheinlich. Bochum bietet als Vertreter eines Modells mit „Equal-Charakter“ einen fachwissenschaftlichen Bachelor an mit zwei gleichwertigen Fächern ohne Schulbezug. Bielefeld ermöglicht bereits im Bachelor eine lehramtsspezifische Ausbildung. Außerdem wird das Bielfelder Modell in der Major-Minor-Struktur, mit einem Kernfach und einem deutlich kleinerem Nebenfach, angeboten. Schwierigkeiten beim Wechsel bestehen somit innerhalb des Landes NRW (z. B. zwischen Bielefeld und Bochum) sowie zwischen den Bundesländern, da es mittlerweile eine Vielzahl verschiedener Modelle gibt. Bei ein Wechsel müssten die Studierenden bestimmte Inhalte nachstudieren, was ohne größeren Zeitverlust kaum möglich ist.⁹⁰

- **Auslandsaufenthaltsquote an beiden Hochschulen unterschiedlich**

⁸⁸ Auszüge aus der Bologna-Deklaration: „Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister“, 19. Juni 1999, Bologna.

⁸⁹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 36f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 30f.

⁹⁰ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 13f.

In Bochum haben 24% der befragten Fünftsemester einen Auslandsaufenthalt absolviert, 20% planen ihn. In Bielefeld hingegen waren nur 5% der befragten Studierenden im Ausland, 13% beabsichtigen dies noch zu tun⁹¹. Bochum weist damit eine höhere Auslandsaufenthaltsquote als Bielefeld auf. Grund hierfür ist vor allem die Verpflichtung der Studierende in Bochum, innerhalb des Studiums der Sprachwissenschaften einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Diese Verpflichtung besteht in Bielefeld nicht.

Wenn die Studierenden der ersten Studienkohorte die geplanten Auslandsaufenthalte tatsächlich absolvieren, werden am Ende des Bachelorstudiums 38% der Studierenden aus Bochum und 17% der Studierenden aus Bielefeld einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Die Peers empfehlen daher, Studierende der Sprachwissenschaften zu einem Auslandsaufenthalt zu verpflichten.⁹²

6.2 Einhaltung der Studiendauer

- **Tendenz zur Einhaltung der Studiendauer erkennbar**

Die Verkürzung bzw. Straffung der Studienzeiten ist ein zentrales Ziel des Modellversuchs. In den Eckpunkten zur Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen heißt es dazu wie folgt:

Abb. 15: Studienzzeit und Studienzzeitverkürzung

„Die Einführung gestufter Studiengänge verbindet den Anspruch einer Reorganisation der Studienstruktur sowohl mit dem Ziel einer Verkürzung der realen Studienzeiten wie mit dem einer qualitativen Studienreform. Studienzzeitverkürzung und Qualitätssteigerung im Hinblick auf das Berufsziel sind somit auch Parameter für ein konsekutiv organisiertes Studienmodell in der universitären Lehrerbildung.“

Auszug aus „Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter“,
NRW, 15. März 2004, S. 1f.

Knapp die Hälfte der befragten Studierenden in Bielefeld (45%) und Bochum (47%) glaubten im 5. Semester, dass sie ihr Bachelorstudium in 6 Semestern abschließen

⁹¹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 35f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 29f.

⁹² Vgl. Gutachten Bochum, S. 8

können⁹³. Tatsächlich haben nach Abschluss des 6. Semesters in Bielefeld ca. 70% und in Bochum ca. 40% der Studierenden ihr Bachelorstudium innerhalb der vorgeschriebenen Zeit abgeschlossen.⁹⁴

Die Gründe, die das Studium verzögern, sind in erster Linie studienbezogene. Die Studierenden nennen hierfür z. B. Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, unzureichendes Kursangebot, zu hohen Arbeitsaufwand sowie mangelnde Beratung und Betreuung. Darüber hinaus sind für die Studierenden auch persönliche Gründe für eine Verlängerung der Studienzeit ausschlaggebend, z. B. studentische Erwerbstätigkeit oder eine unzureichende Motivation.⁹⁵

Die Studienzeit kann nur eingehalten werden, wenn die Studierbarkeit gewährleistet ist. Dazu müssen Verzögerungen, die durch eine unzureichende Studienorganisation im Studienverlauf entstehen, wie z. B. durch eine begrenzte Zulassung zu Kursen oder die unzureichende zeitliche Abstimmung von Lehrveranstaltungen, vermieden werden. Zudem darf der Studienverlauf nicht durch eine Erwerbstätigkeit verzögert werden.

- **NC zielführend zur Sicherung der Studierbarkeit einsetzen**

Zu Beginn des Modellversuchs war in Bielefeld im Fach Germanistik kein NC festgelegt. Studierende, die sich für ein Germanistikstudium interessierten und an benachbarten Hochschulen abgelehnt wurden, haben sich in Bielefeld immatrikuliert. Dies führte zu einer sehr hohen Zahl von Einschreibungen und zu einer Überlastung.

Die Universität Bielefeld hat auf den „Ansturm“ im Fach Germanistik reagiert und einen NC eingeführt. Während der Vor-Ort-Begehung berichteten die Lehrenden, dass nun das Fach Mathematik sehr stark von den GHR-Studierenden nachgefragt wird. Grund hierfür ist, dass die GHR-Studierenden entweder Germanistik oder Mathematik studieren müssen. Studierende, die sich nicht im Fach Germanistik immatrikulieren konnten, entscheiden sich dann für das Fach Mathematik. Dies führt aus Sicht der Lehrenden dazu, dass nun Studierende Mathematik studieren, die kaum die Motivation und die Eignung für dieses Fach mitbringen.

⁹³ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 51f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 37f.

⁹⁴ Vgl. HIS-Online-Befragung Bielefeld, S. 4; HIS-Online-Befragung Bochum, S. 4. Die Zahlen sind nur als Tendenzaussagen zu werten, es handelt sich nicht um statistisch abgesicherte Daten.

⁹⁵ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 52; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 38.

Die Peers empfehlen daher der Universität Bielefeld, den hochschulinternen NC in den Fächern als regelndes Instrument einzusetzen. Der NC kann helfen, die Studierbarkeit zu gewährleisten und die Qualität der Ausbildung zu sichern.⁹⁶

- **System zur statistischen Überwachung des Studienverlaufs implementieren**

Die Universitäten Bielefeld und Bochum konnten die für die Evaluation benötigten abgesicherten statistischen Daten zur Einhaltung der Studienzeit und zum Übergang in das Masterstudium zum Zeitpunkt der Vor-Ort-Begehung nicht bereitstellen. Die Peers benötigten diese Daten als Indikator für den Erfolg des Modellversuch. Durch das Fehlen dieser Daten wurde den Peers die Bewertung erschwert. Sie empfehlen daher den Hochschulen ein EDV-gestütztes System zur statistischen Erfassung und Überwachung des Studienverlaufes zu implementieren.

6.3 Einschätzung der Schwundquote

- **Schwundquote zwischen Hochschulen sowie Fächern unterschiedlich**

In die Schwundquote einbezogen werden Studierende, die entweder einen Fach- oder Hochschulwechsel vollzogen oder das Studium endgültig abgebrochen haben. Die Berechnung der Schwundquote erfolgt für die erste Studienkohorte mittels der Differenz der Studienanfängerzahlen aus dem Wintersemester 2002/03 und der Studierendenzahlen im Wintersemester 2004/05.

Auf der Basis dieser Berechnung ergab sich für Bielefeld eine Schwundquote von ca. 30%, für Bochum von knapp 50%. Innerhalb der beiden Hochschulen gibt es große fachspezifische Unterschiede in der Schwundquote. Die Differenz der beiden Quoten kann daher unter anderem auf die fächerspezifische Zusammensetzung der beteiligten Studienfächer sowie der angebotenen Lehrämter zurückgeführt werden. Aufgrund der Erfahrung, dass insbesondere die GHR-Studierenden (also vor allem Studierende der Mathematik, der Germanistik oder der Erziehungswissenschaft) sich frühzeitig auf ihren Masterabschluss festlegen und ihre Entscheidung selten korrigieren, liegt die Vermutung nahe, dass sie sehr konsequent studieren und weder die Studienfächer, noch die Hochschule wechseln oder ihr Studium abbrechen.

Die Entwicklung der Schwundquote sollte an beiden Hochschulen weiter beobachtet werden. Zudem ist zu klären, ob nicht individuelle Studienverläufe verfolgt werden

⁹⁶ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 9.

sollen. Auch ist eine Befragung nach den Gründen für einen Studienabbruch oder –wechsel wünschenswert. Dies ist jedoch nur mit großem Aufwand zu realisieren und auch aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht unproblematisch.⁹⁷

6.4 Berufliche Vorstellungen und Übergang nach dem Bachelorabschluss

- **Berufsziel „Lehrer“ wird von vielen Studierenden konsequent verfolgt**

Die überwiegende Mehrheit der 2-Fach-Bachelorstudierenden strebt das Berufsziel „Lehramt“ an. In **Bielefeld** möchten 83% der befragten Studierenden als Lehrer(in) in der Schule arbeiten. In den lehramtstypischen Fächern wie z. B. Mathematik und Erziehungswissenschaft streben nahezu alle Studierenden das Lehramt an. In Fächern wie Geschichte und Sozialwissenschaften ist dieser Wunsch hingegen deutlich geringer. Fast alle potentiellen Lehramtskandidaten (85%) verfolgten ihr Berufsziel bereits vor oder seit Studienbeginn.⁹⁸

In **Bochum** möchten 50% der Studierenden Lehrer(in) werden. Auch hier verfolgen 84% der potentiellen Lehramtskandidaten ihr Berufsziel bereits vor oder seit Studienbeginn.⁹⁹

- **Geringe Akzeptanz gegenüber dem Bachelorabschluss**

Nur 4% der Studierenden in Bielefeld und 3% der Studierenden der ersten Studienkohorte in Bochum beabsichtigen mit dem Bachelorabschluss in den Beruf überzugehen¹⁰⁰. Die deutliche Mehrheit der Studierenden strebt somit einen Masterabschluss (am häufigsten den Master of Education) an.

Aus Sicht der Studierenden haben Bachelorabsolventen nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Als Grund hierfür wird in erster Linie der geringe Bekanntheitsgrad des Bachelorabschlusses genannt. Zudem bleibt aus Sicht der Studierenden fraglich, ob der Bachelor aufgrund seiner kürzeren Ausbildungsdauer ausreichend für eine Berufstätigkeit qualifiziert.¹⁰¹

⁹⁷ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 54f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum, S. 39f.

⁹⁸ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 31ff.

⁹⁹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum: S. 23ff.

¹⁰⁰ Die bundesweite HIS-Befragung der Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen (Minks, K.-H.; Briedis, K., Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung. HIS-Kurzinformation (A4/2005), Hannover, 2005, S. 78) zeigt, dass etwa 13% der Absolventen an Universitäten mit dem Bachelorabschluss in den Beruf übergehen. Jedoch sind dies oftmals die sogenannten 1-Fach-Bachelorstudierenden.

¹⁰¹ Vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bielefeld, S. 33f.; HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum S. 27f.

Im Rahmen von Interviews sowie der Vor-Ort-Begehung äußerten sich insbesondere die Lehrenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer bezüglich der Berufschancen mit dem Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt eher skeptisch. Aus ihrer Sicht fehlen auf Seiten der Hochschule sowie auf dem Arbeitsmarkt Ideen für mögliche berufliche Einsatzfelder für 2-Fach-Bachelorabsolventen.

Die Peers sind darüber hinaus der Meinung, dass es an interessanten Fachkombinationen mangelt, die neue berufliche Perspektiven eröffnen können. Dies resultiert vermutlich aus der teilweise noch starken Schulfachorientierung der am Modellversuch beteiligten Studiengänge¹⁰². Neue Fachkombinationen könnten damit die Berufschancen mit einem Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

- **Gestaltung des Übergangs vom Bachelor in den Master of Education weitgehend noch offen**

Bisher ist keine „qualifizierende“ Hürde beim Übergang vom Bachelor in den Master of Education in Bielefeld oder Bochum festgelegt worden. An beiden Standorten werden derzeit nur obligatorische Überprüfungen der formalen Zulassungsvoraussetzungen zum Master of Education durchgeführt.

Die Überlegung bzw. die Forderung der Akkreditierung eine Hürde festzulegen, erzeugt insbesondere Unsicherheiten auf Seiten der Studierenden. Sobald eine „qualifizierende“ Hürde für den Master of Education festgelegt wird, wird nur ein Teil der Bachelorabsolventen zum Master of Education zugelassen. Die abgewiesenen Bachelorabsolventen müssen auf den Arbeitsmarkt übergehen oder versuchen, in einem fachwissenschaftlichen Masterstudiengang unterzukommen. Dies kann unter anderem dazu führen, dass ein harter Konkurrenzkampf um die wenigen Stellen für 2-Fach-Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt entsteht.

Zudem ist bisher offen geblieben, welche Anforderungen an Studierende beim Übergang in den Master of Education zu stellen sind. Inwieweit kann und sollte beispielsweise die individuelle Eignung für das Berufsfelder beim Übergang in den Master of Education überprüft werden?

Weiterhin wird für das Wahlverhalten der Studierenden beim Übergang in den Master auch entscheidend sein, wie lange die Alternative für Studierende noch besteht, zwischen gestufter und grundständiger Lehrerausbildung wählen zu können. „Unter

¹⁰² Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 11.

dem Gesichtspunkt der Polyvalenz beurteilen die Peers [...] kritisch, dass in den Naturwissenschaften (z. B. in den Fächern Mathematik, Physik und Biologie) parallel zum 1-Fach- und 2-Fach-Bachelorstudienangebot außerdem noch der Diplomstudiengang angeboten wird.¹⁰³ Studienorganisation und Wechselmöglichkeiten würden dadurch erschwert. Darüber hinaus könnte sich das Parallelangebot ungünstig auf die Akzeptanz der gestuften Studienstruktur auswirken.

¹⁰³ Vgl. Gutachten Bochum, S. 8f.

C. Schlussfolgerungen aus den bisherigen Evaluationsergebnissen

1. Erfolge und Folgen

- **Grundlegende und weitreichende Reform an beiden Hochschulen durchgeführt**

Die gestufte Lehrerausbildung wurde in Bielefeld und Bochum in die Praxis umgesetzt. Beide Universitäten haben tragfähige und erfolgsversprechende Modelle entwickelt, vielfältige Probleme gelöst und zahlreiche Anlaufschwierigkeiten bewältigt. Auch konnte inzwischen die Akkreditierung der 2-Fach-Bachelorstudienangebote weitgehend abgeschlossen werden. Derzeit befinden sich in Bielefeld noch die letzten Studiengänge im Akkreditierungsverfahren, in Bochum ist der Master of Education noch zu akkreditieren.

Durch die Einführung der neuen Studienstruktur hat an beiden Hochschulen ein tiefgreifender Wandel der Struktur, der Organisation und der Lehrinhalte stattgefunden. Insbesondere durch die Modularisierung und das Leistungspunktesystem haben sich Lehre und Studium gravierend verändert.

„Die Hochschulen sind“, wie die Peers bei der Vor-Ort-Begehung feststellten, „auf einem guten Weg.“¹⁰⁴ Allerdings steht ihnen noch die entscheidende Bewährungsprobe bevor, wenn die ersten Absolventen des Masters of Education ihr Ausbildungsziel erreicht haben und in den Lehrerberuf übergehen.

Die gestufte Lehrerausbildung hat inzwischen ihren Status als Modellversuch verloren. Die Erprobung der Alternative, grundständige versus gestufte Lehrerausbildung, die unter anderem auch durch die Evaluation geklärt werden sollte, ist inzwischen durch die Politik zugunsten der gestuften Lehrerausbildung entschieden worden.

- **Wachsende Akzeptanz des Modellversuchs bei Lehrenden und Studierenden**

Mehrheitlich halten die Lehrenden den Modellversuch für sinnvoll. Auch die Studierenden befürworten weitgehend die Ziele der beiden Modelle, kritisieren aber bestimmte Schwächen in der Umsetzung. Deutliche Unterschiede gibt es hierbei allerdings zwischen den beiden Hochschulen, den Fächern und den Studienkohorten.

¹⁰⁴ Vgl. Gutachten Bielefeld, S. 14; Gutachten Bochum, S. 18.

Mit Schwierigkeiten hatten insbesondere die Studierenden der 1. Studienkohorte zu kämpfen. Dies galt vor allem für die Studierenden in den größeren Fächern, da in den kleineren Fächern i.d.R. individueller auf die studentischen Probleme und Fragen reagiert werden konnte.

Trotz dieser Schwierigkeiten werden die beiden Modelle weitgehend akzeptiert. Auch stellten die Peers nach der Vor-Ort-Begehung fest, dass die Akzeptanz im Verlauf des Modellversuchs zugenommen hat. Im Vergleich zur Startphase beurteilen Lehrende und Studierende den Modellversuch nach Meinung der Peers deutlich positiver.

- **Neue Studienstruktur setzt einen klaren, verbindlichen Rahmen für Studium und Lehre**

Die neue Studienstruktur gibt dem Studium einen verbindlichen, zeitlichen und inhaltlichen Rahmen. Der Workload von 1800 Stunden im Jahr bedeutet für die Studierenden 45 Arbeitswochen á 40 Stunden. Studierende müssen sich daher wieder voll auf das Studium konzentrieren, um das von ihnen verlangte Arbeitspensum in der vorgeschriebenen Zeit zu bewältigen.

Nach Einführung der neuen Studienstruktur hat sich für die Lehrenden der Beratungs-, Betreuungs- und Korrekturaufwand deutlich erhöht. Modularisierung und Leistungspunktesystem führen darüber hinaus zu einer höheren Verbindlichkeit der Lehr-, Studien- und Prüfungsprozesse. Dies verpflichtet die Lehrenden und begrenzt ihren bisherigen individuellen Gestaltungsspielraum u. a. bei den Lehrinhalten und Veranstaltungszeiten.

- **Studium steht (wieder) im Mittelpunkt**

Wegen Anwesenheitspflicht und studienbegleitenden Prüfungen besuchen die Studierenden die Veranstaltungen kontinuierlicher. Nach Einschätzung der Lehrenden sind die Studierenden zudem eifriger, motivierter, aktiver, aber auch angepasster und prüfungsorientierter als früher. Das Studium steht damit nach Einführung der neuen Studienstruktur wieder im Mittelpunkt. Vor allem in den Sprach- und Geisteswissenschaften führt dies i.d.R. auch zu einer höheren Lehrnachfrage.

Der Workload gilt für alle Fächer gleichermaßen, hierbei wird nicht nach Fächern differenziert. Dadurch werden für die Studierenden die früheren Unterschiede bezüglich der Arbeitsbelastung zwischen den Geistes-, Sprach- und Naturwissenschaften spürbar verringert, das Arbeitsniveau gleicht sich an. Beim festgelegten Worklo-

ad wird von einem Vollzeitstudierenden ausgegangen. Dies kann für Studierende problematisch sein, wenn sie neben dem Studium arbeiten müssen. Wie sich jedoch die Erwerbstätigkeit oder gar eine zeitintensivere Erwerbstätigkeit (z. B. aufgrund von Studiengebühren) auf das Studium auswirkt, kann nach den bisherigen Evaluationsergebnissen nicht verlässlich eingeschätzt werden. Die Erwerbstätigenquote der befragten Fünftsemester der Universität Bochum entspricht nahezu der der Sozialerhebung, während in Bielefeld die Quote deutlich unter der der Sozialerhebung liegt.

- **Erkennbare Tendenz zur Einhaltung der Studiendauer und große Unterschiede bei den fachspezifischen Schwundquoten**

Die bisher vorliegenden Ergebnisse der Evaluation lassen erwarten, dass ein Großteil der Studierenden ihr Studium in der vorgeschriebenen Studienzeit auch abschließen wird.¹⁰⁵ In Bielefeld haben rund 70% der 1. Studienkohorte ihren Bachelorbabschluss in 6 Semestern erreicht, in Bochum waren es rund 40% der Studierenden. Das bessere Abschneiden der Universität Bielefeld ist in erster Linie auf die GHR-Studierenden zurückzuführen, da diese Gruppe von Studienbeginn an sehr zielorientiert auf ihren Abschluss hin studiert. Allerdings schneidet Bielefeld auch bei dem nur bedingt möglichen Vergleich der Abschlussquote für das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule besser ab als Bochum.¹⁰⁶

Die Chancen, dass die Studienzeiten im Rahmen der neuen Studienstruktur weitgehend eingehalten werden, sind relativ günstig. Dies setzt allerdings voraus, dass

- die Studienorganisation sich kontinuierlich weiter verbessert und die aus studentischer Sicht kritischen Gründe für Verzögerungen (wie z. B. durch ein mangelndes Kursangebot, unzureichende Abstimmung der Lehrveranstaltungen etc.) weiter abgebaut werden,
- das Studium nicht durch eine stärkere Erwerbstätigkeit der Studierenden – hier besteht die Unsicherheit, wie sich Studiengebühren auswirken werden – belastet wird und

¹⁰⁵ Generell gilt für die Zahlen zur Studiendauer und für die Schwundquote, dass sie noch auf einem unsicheren statistischen Fundament stehen. Die bisher vorliegenden Zahlen basieren zudem nur auf den Angaben der 1. Studienkohorte. Auch gibt es Unwägbarkeiten bei den Statistiken der Hochschulen. Die genannten Ergebnisse sind daher als Tendenzaussagen zu werten, weitere Erhebungen sind daher notwendig.

¹⁰⁶ Inwieweit hierfür die Zusammensetzung der Fächer oder z. B. Ungenauigkeiten in der Statistik (vgl. HIS-Fünftsemesterbefragung Bochum S. 12) verantwortlich sind, kann derzeit vor allem aufgrund der Fallzahlen nicht abschließend geklärt werden.

- die Studierbarkeit der Fächer u. a. durch hochschulinterne NCs gesichert ist bzw. wird.

Die Schwundquote der 1. Studienkohorte liegt in Bielefeld bei etwa 30%, in Bochum bei etwa 50%. Bei der Schwundquote gibt es große Differenzen zwischen den einzelnen Fächern. Diese fachspezifischen Unterschiede bei den Schwundquoten erklären zum Teil auch die Differenzen zwischen Bielefeld und Bochum.

- **Aufbau eines Informationssystems zum Studienverlauf**

Zur Zeit gibt es Unzulänglichkeiten bei der Berechnung der Schwundquote wie auch bei den Studienzeiten und den Übergangsquoten vom Bachelor zum Master. Die Peers empfehlen daher beiden Hochschulen, ein statistisches Informationssystem zum Studienverlauf aufzubauen, das verlässlichere Aussagen – vor allem zum Schwund, zum Übergangsverhalten und zu den Studienzeiten – zeitnah bereitstellt.

- **Polyvalenz versus Professionalisierung**

Die polyvalente Studienstruktur bietet den Studierenden die Möglichkeit sich die Entscheidung für einen Studienabschluss bzw. ein Berufsfeld bis zum Bachelorsabschluss offen zu halten. Die Mehrheit der Studierenden hält jedoch an ihrem oftmals bereits bei Studienbeginn gewähltem Abschluss und damit am angestrebten Berufsfeld fest.

Studierende, die sich früh für einen Abschluss entscheiden, wollen sich dann auch für das angestrebte Berufsfeld professionalisieren. Dies betrifft in besonderer Weise die potentiellen Lehramtsanwärter. Sie vermissen die Möglichkeit, ihre Qualifikationen für den Lehrerberuf zu einem möglichst frühen Zeitpunkt im Studium überprüfen und sich, bei festgestellter Eignung für den Lehrerberuf, auf diesen konzentrieren zu können. Aus Sicht dieser Studierenden werden im Bachelorstudium nicht genügend Angebote für die Option des Lehrerberufes gemacht, um sich frühzeitig professionalisieren zu können.

Zudem hat die Evaluation gezeigt, dass Studierenden teilweise nicht bewusst war, wann die Entscheidung für einen bestimmten Abschluss zu treffen ist, welche Ausnahmefälle es gibt und welche Konsequenzen eine Umorientierung haben kann. Daher müssen den Studierenden sowohl die Möglichkeiten wie auch die Grenzen einer Umorientierung transparent gemacht werden. Schon bei Studienbeginn müssen die Studierenden wissen, worauf sie sich einlassen und wann die Entscheidung für ihren angestrebten Abschluss zu treffen ist.

2. Offene Fragen

- **Akzeptanz des Bachelors durch den Arbeitsmarkt**

Die Möglichkeit mit dem Bachelor in den Beruf zu wechseln, nehmen die Studierenden bisher kaum wahr. Die durch die Evaluation ermittelten Absichtserklärungen der Fünftsemester liegen an beiden Hochschulen unter 5%.¹⁰⁷

Studierende und Lehrende beurteilen den Bachelorabschluss noch sehr skeptisch, teilweise fehlen auch konkretere Vorstellungen über mögliche berufliche Arbeitsfelder für Bachelorabsolventen. Hinzu kommt, dass die Arbeitsmarkt-Chancen für 2-Fach-Bachelorabsolventen in den typischen lehramtsspezifischen Kombinationen (z. B. mit der Kombination Mathematik/Geschichte oder Anglistik/Germanistik) nur schwer einzuschätzen sind. Vermutlich sind sie zur Zeit wohl noch ungünstiger als für 1-Fach-Bachelorabsolventen.¹⁰⁸

Die Akzeptanz durch den Arbeitsmarkt kann sich jedoch schnell ändern und zwar sowohl in die positive wie auch in die negative Richtung. Erst die Zukunft wird zeigen, wie elastisch der Arbeitsmarkt auf die neuen Bachelorabsolventen/-innen reagieren wird. Dies wird auch abhängig sein von der Zahl der Bachelorabsolventen, die auf den Arbeitsmarkt drängen. Diese Zahl wird aber in einem hohen Maße bestimmt sein von künftigen hochschulpolitischen Entscheidungen (wie z. B. Festlegung der Übergangsquoten, Studienfinanzierung, etc.).

- **Gestaltung des Übergangs vom Bachelor zum Master of Education**

Noch gibt es keine „qualifizierte“ Hürde beim Übergang in den Master of Education. Bisher wird nur eine obligatorische Prüfung der formalen Zulassungsvoraussetzungen bzw. ein Beratungsverfahren durchgeführt. Die Akkreditierung verlangt jedoch eine besondere Anforderung („Hürde“) für die Zulassung zum Master. Wie diese jedoch genau aussehen soll, ist nach wie vor offen und wird zur Zeit diskutiert.

Ungeklärt ist auch, ob für den Übergang vom Bachelor in den Master of Education bestimmte Anforderungen aus Sicht der Schulverwaltung festgelegt werden, um zu erreichen, dass sich „nur“ die geeigneten Studierenden für das Lehramt entscheiden.

¹⁰⁷ Vgl. S. 64 in diesem Bericht.

¹⁰⁸ Dies erklärt wohl teilweise auch die höheren Übergangsquoten der Bachelorabsolventen an Universitäten von etwa 13%, wie die HIS-Bachelor-Absolventen-Studie (vgl. Fußnote 100) gezeigt hat. In der Regel handelt es sich hierbei um 1-Fach Bachelorabsolventen.

Ob die möglichen und denkbaren „Hürden“ beim Übergang vom Bachelor zum Master wirklich greifen, hängt selbstverständlich auch davon ab, wie lange für die Studierenden an deutschen Hochschulen noch die Alternative besteht, zwischen gestufter und grundständiger Lehrerbildung wählen zu können.

- **Entwicklung des Mobilitätsverhaltens**

Nur wenige Studierende (ca. 10%) erwägen derzeit einen Hochschulwechsel. In der Regel sind dazu eher Studierende mit einer fachwissenschaftlichen Ausrichtung bereit. Auch ein Auslandsaufenthalt wird nur von wenigen Studierenden (Ausnahme Studierende mit einer Fremdsprache) absolviert.

Aufgrund der unterschiedlichen Modelle zur Lehramtsausbildung ist ein Wechsel der Hochschule für Lehramtsstudierende innerhalb Nordrhein-Westfalens oder in ein anderes Bundesland ohne Zeitverlust kaum möglich. Aufgrund der strukturellen Unterschiede werden zudem die Anerkennungsverfahren aufwendiger sein. Für die potentiellen Lehramtsstudierenden wird damit wohl kaum das Ziel des Bologna-Prozesses, die Mobilität zu verbessern, erreicht werden.

- **Sicherung des Niveaus der Ausbildung – hochschulinterne NCs oder mehr Ressourcen**

Aufgrund von Anwesenheitspflicht und der studienbegleitenden Prüfungen besuchen die Studierenden regelmäßiger die Veranstaltungen. Außerdem sind viele Prüfungen abzuhalten. Dies erhöht die Arbeitsbelastung der Lehrenden. Auch hat die Entwicklung und Einführung der neuen Modelle viel Engagement und Zeit gekostet. Insbesondere für die engagierten Lehrenden ist damit die Arbeitsbelastung sehr hoch, teilweise sogar am Limit, wie die Peers feststellten. Wegen der Belastung der Lehrenden und der begrenzten Ressourcen plädieren die Peers für hochschulinterne NCs, sofern dies notwendig ist, um die Qualität der Ausbildung zu sichern.

- **Verbindlichkeit des politischen Umfelds**

Ein Modellversuch, wie die Einführung der gestuften Lehrerbildung, braucht Gestaltungsspielraum, um Neues erproben zu können, aber auch verlässliche politischen Rahmenbedingungen. Neue oder Korrekturen an den bestehenden Rahmenvorgaben im Verlauf des Modellversuchs, wie es in NRW der Fall war, belasten jedoch die Planung und verunsichern Lehrende und Studierende. Auch für die Beratung fehlt dann die verlässliche Basis, Gerüchte haben so einen hervorragenden Nährboden und erschweren den Umsetzungsprozess in den Hochschulen.

- **Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation**

Die Akkreditierung des 2-Fach-Bachelorstudienangebots ist rechtlich vorgeschrieben und für die Sicherung der Qualität des Lehrangebotes existentiell für die Hochschulen. Die begleitende Evaluation, angelegt als formative Evaluation zur Organisationsentwicklung, unterstützt den Prozess der Implementation der Modelle. Sie kann zudem rechtzeitig auf Problemfelder aufmerksam machen, Stärken und Schwächen klären und in der Diskussion mit den Akteuren geeignete Lösungen erarbeiten. Jedoch ist diese formative, empirisch gestützte Evaluation neben der Akkreditierung, wie die Erfahrung gezeigt hat, von Hochschulen nur bedingt zu leisten.

Das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation sowie die Aufgaben der Evaluation müssen daher neu bestimmt werden, um Überschneidungen und Doppelbelastungen für die Hochschule zu vermeiden und Synergieeffekte besser zu nutzen.

- **Verbesserung der Lehrerausbildung?**

Die Einführung der gestuften Studienstruktur hat sich positiv auf die Lehrerausbildung ausgewirkt. Pluspunkte für eine bessere Lehrerausbildung sind u. a.: ein Kerncurriculum für die Erziehungswissenschaft, Stärkung der Schlüsselqualifikationen und Praxisstudien. Die Fächer haben zudem ihr Lehrangebot grundlegend neu gestaltet und reformiert. Jedoch ist bisher noch offen, inwieweit die gestufte Studienstruktur tatsächlich zu einer besseren Lehrerausbildung führt und die Absolventen über die geforderten Qualifikationen nach Studienabschluss verfügen. Diese Frage kann frühestens beantwortet werden, wenn die ersten Absolventen ihren Master of Education erworben haben und in den Beruf überwechseln.

3. Vorläufiges Fazit

Der vorliegende Bericht gibt Auskunft über einen Zwischenstand. Er informiert über die Erfahrungen und Ergebnisse der begleitenden Evaluation bei der Erprobung der gestuften Lehrerausbildung an den beiden Universitäten Bielefeld und Bochum. Der Berichtszeitraum umfasst die Zeitspanne von der Startphase im Wintersemester 2002/03 bis zum Abschluss des Bachelorstudiums der 1. Studienkohorte und ihres Übergangs in das Masterstudium im Wintersemester 2005/06.

Die entscheidende Frage des Modellversuchs, ob durch die neue gestufte Studienstruktur die Lehrerausbildung verbessert worden ist, kann daher in diesem Bericht nicht abschließend beantwortet werden. Die aufgezeigten Praxiserfahrungen der beiden Hochschulen über die Einführung der neuen Studienstruktur belegen jedoch,

dass sie auf einem guten Weg sind: Sie haben wichtige Etappen und Teilziele erreicht und viele strukturelle, organisatorische und inhaltliche Probleme zur gestuften Lehrerausbildung gelöst.

Die eingeleitete umfassende Studien- und Strukturreform hat Studium und Lehre grundlegend verändert. Ideen und Konzepte für eine bessere Lehrerausbildung wurden praktisch erprobt. All dies hat viel Kraft und Energie gekostet, doch es sind noch Fragen offen. Ob hierauf erfolgversprechende Antworten gefunden werden können, liegt aber nicht nur bei den beiden Hochschulen, sondern hängt auch von den Entscheidungen der Politik ab. Hierzu gehören u. a. welche Schlussfolgerungen aus den bisherigen Erfahrungen beider Hochschulen für ein künftiges Grundmodell zur gestuften Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen gezogen werden.

Soll künftig die Ausbildung der Lehramtsstudierenden entscheidend verbessert werden, muss wahrscheinlich noch stärker als bisher darauf geachtet werden, welche Anforderungen die Praxis heutzutage an künftige Lehrer stellt. Damit ist eventuell ein weiterer Paradigmenwechsel notwendig: Nicht nur aus Sicht der Hochschule ist die Lehrerausbildung zu reformieren, sondern stärker als bisher ist bei der Reform von den Anforderungen der Schulpraxis auszugehen.

Die Umstellung der Lehrerausbildung auf die BA-/MA-Studienstruktur ist nach den politischen Entscheidungen, den Bologna-Prozess konsequent fortzuführen, wohl kaum noch umkehrbar. Die gestufte Lehrerausbildung an den beiden Universitäten Bielefeld und Bochum hat damit den Status eines Modellversuchs praktisch verloren und ist inzwischen zum „Normalfall“ geworden. Eine Rückkehr zur grundständigen Lehrerausbildung wird es in Nordrhein-Westfalen daher nicht geben. Die Hochschulen des Landes stehen damit vor der Herausforderung – sofern nicht schon begonnen – die Lehrerausbildung in absehbarer Zeit auf die BA-/MA-Studienstruktur umzustellen. Ein Blick auf die vorgelegten Praxiserfahrungen der Universitäten Bielefeld und Bochum kann dabei nützlich sein, um von beiden Hochschulen zu lernen.