

# Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts<sup>1</sup>

Martin Winter

Im Kontext der Bologna-Studienstrukturreform wird auch die universitäre Lehrerbildung reformiert. Mittlerweile stellt die überwiegende Mehrheit der Bundesländer ihre Lehrerbildung auf das gestufte Studiensystem (Bachelor/Master) um. Die Lehramtsstudiengänge aller Bundesländer werden modularisiert. In Sachsen-Anhalt wurde die Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf die Universität Halle-Wittenberg konzentriert; in einer Zielvereinbarung von 2005 einigten sich Land und Universität darauf, das Studium zu modularisieren, aber nicht zu stufen und damit – gegen den bundesweiten Trend – beim Staatsexamen als Abschluss zu bleiben. In dem Aufsatz werden das Modell und seine Entstehungsgeschichte vorgestellt. Zuvor geht der Autor näher auf den Stand der Reform der universitären Lehrerbildung in Deutschland ein.

## 1 Reform der Lehrerbildung und Reform des Studiensystems

Die Lehrerbildung und ihre Reform sind in den letzten Jahrzehnten permanent diskutiert worden;<sup>2</sup> im Gefolge von „Bologna“<sup>3</sup> und „PISA“<sup>4</sup> ist zur Jahrhundertwende der

<sup>1</sup> Der Aufsatz basiert auf Teilen eines umfangreichen Arbeitsberichts: *Winter, Martin (2007): PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*. Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 2/2007. Auch im Internet verfügbar: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=108> Auf die weiblichen Sprachformen wird in diesem Text aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet. Auf alle angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 17.09.2008 zugegriffen.

<sup>2</sup> Um nur zwei wichtige Bücher zu nennen: Zusammenfassend: *Merzyn, Gottfried (2002): Stimmen zur Lehrerbildung: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung*, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren. Empfehlend: *Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim

<sup>3</sup> In Bologna verabredeten die europäischen Bildungsminister 1999 eine gewisse Vereinheitlichung der Studienstrukturen.

<sup>4</sup> PISA ist das Akronym aus „Programme for International Student Assessment“.

Veränderungsdruck besonders angewachsen. Zur Debatte steht seitdem eine Neustrukturierung der Lehrerausbildung im Rahmen der Bologna-Studienstrukturreform.

In Deutschland wurde – erstaunlicherweise – die flächendeckende Neustrukturierung<sup>5</sup> der Studiengänge in Bachelor und Master im Bereich der universitären Lehrerausbildung begonnen: So setzten die Pilotprojekte in Bielefeld, Bochum, Erfurt und Greifswald bei der Reform des Lehramtsstudiums an und dann wurden diese Strukturen auf (fast) alle Nicht-Lehramts-Abschlüsse dieser Universitäten übertragen. Erstaunen mag dies deshalb, weil die Reform des Lehramtsstudiums lange Zeit umstritten war und nicht vorankam und nun ausgerechnet die Lehrerausbildung als Türöffner für eine Gesamtstudienreform fungiert. Den besagten Pilotprojekten folgte in den nächsten Jahren eine Universität nach der anderen; mittlerweile sind in der Bundesrepublik zwei Drittel aller Studiengänge gestuft.<sup>6</sup>

## 2 Zwei Modelltypen gestufter Lehrerstudiengänge

In der Diskussion um die gestufte Lehrerausbildung wird zwischen zwei Modelltypen unterschieden, dem integrativen und dem sequenziellen Modell.<sup>7</sup> In erster Linie betrifft diese Zweier-Typologie die Lehrerstudiengänge im Sekundarbereich an allgemeinbildenden Schulen. Im integrativen Modell werden die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie und gegebenenfalls Soziologie) und Schulpraktika parallel sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase belegt; im sequenziellen Modell werden in der Bachelor-Phase ausschließlich die Fachwissenschaften und in der Master-Phase die lehrberufsspezifischen Fächer wie (Fach-)Didaktiken und Bildungswissenschaften studiert sowie die Schulpraktika belegt.

Der *Kerngedanke des integrativen Modells* ist also, dass beide Phasen – Bachelor- wie Master-Studium – von den vier Säulen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika durchzogen sind und das Studium von Beginn an auf den

<sup>5</sup> Zuvor wurden bereits einzelne Studiengänge auf das Bachelor- und Master-Format umgestellt bzw. neu angeboten.

<sup>6</sup> Siehe die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/hrk-statistik-bose08.pdf>

<sup>7</sup> Zur Typologie und den Argumenten für und wider die beiden Modelle siehe: *Winter, Martin (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II.* Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 3/2004. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=43>

Lehrberuf ausgerichtet ist. Damit bleibt die Grundstruktur des „alten“ Lehramtsstudiums mit dem Abschluss Staatsexamen bestehen, denn dieses Studium ist ebenfalls integrativ aufgebaut. Als zentrales Argument für dieses Modell wird genannt, dass ein zeitlich paralleles Angebot der verschiedenen Studienfächer auch eine inhaltliche Verbindung der jeweiligen Veranstaltungen beziehungsweise Module und so einen auf den Lehrberuf zugeschnittenen Kompetenzerwerb der Studierenden ermöglichen könne. Immer wieder wurde und wird in der Debatte um die Lehrerausbildung das Problem diskutiert, wie eine tatsächliche inhaltliche Verknüpfung von Fachwissenschaften und pädagogisch-didaktischen Anteilen im Studium realisiert werden könnte. Ein gewichtiger Hinderungsgrund ist indes die fachkulturelle Distanz zwischen fachwissenschaftlichen Hochschullehrern auf der einen Seite und fachdidaktischen beziehungsweise bildungswissenschaftlichen auf der anderen Seite. Doch selbst wenn der Brückenschlag gelingen könnte – zu welchem Preis? Würden am Ende – ob nun im alten oder im neuen System – Lehrerstudierende und sonstige Studierende nur noch wenige Veranstaltungen beziehungsweise Module gemeinsam belegen können? Ab einer gewissen Anzahl von Lehramtsstudierenden wäre dies vielleicht kapazitär machbar; es gäbe genug (potenzielle) Teilnehmer für die lehrberufsspezifischen Veranstaltungen. Aber ist eine so weitgehende Separierung von Lehramts- und sonstigen Studierenden im Studienbetrieb auch akademisch wünschenswert?

Im Gegensatz zum integrativen Modell folgt das *sequenzielle Modell* konsequent dem Grundgedanken einer gestuften Studienstruktur, da es klar zwischen dem Bachelor-Abschluss mit fachwissenschaftlicher Ausrichtung und dem didaktisch-bildungswissenschaftlichen Master-Abschluss trennt. Was das integrative Modell zusammenbringen möchte, wird vom sequenziellen Modell absichtlich getrennt. Dort sollen die fachwissenschaftlichen Studien im Bachelor-Studium verschiedene Optionen eröffnen, von denen das weiterführende Master-Studium für den Lehrberuf nur eine ist (Stichwort Polyvalenz). Das Ziel einer inhaltlichen Verknüpfung der Studienfächer in Hinblick auf den Lehrberuf ist damit strukturell nicht möglich. Aus diesem Grund werden derartige Studienkonzepte – auch durchaus ablehnend gemeint – „die desintegrierten Ansätze“ genannt.<sup>8</sup>

Mit der klaren Trennung von Fachwissenschaften und didaktisch-bildungswissenschaftlichen Fächern in den beiden Studienphasen weisen im sequenziellen Modell beide Abschlüsse – Bachelor wie Master – ein für sich stehendes Studienziel auf, das – beim

---

<sup>8</sup> S. 87 in: *Schützemeister, Jörn (2003): Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezugs.* In: *Flagmeyer, Doris (Hrsg.) (2003): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung.* Leipzig, S. 69-96

Bachelor-Studium natürlich nicht in allen Fächerkombinationen – auf eine Qualifizierung in bestimmten Berufsfeldern ausgerichtet ist. Geht man davon aus, dass Lehrer in der Regel mindestens zwei Fächer unterrichten, dann müsste die Bachelor-Phase generell aus dem Studium zweier Fachwissenschaften bestehen, sodass die Studierenden dann ab dem Master-Studium eine Weichenstellung in Richtung Lehrberuf oder Fachwissenschaften oder anderes treffen können. Der Abschluss am Ende der ersten Stufe hieße dann Bachelor of Arts oder Bachelor of Science, der darauf aufbauende lehrerspezifische Abschluss Master of Education.

Das *integrative Modell* dagegen unterläuft gewissermaßen Sinn und Zweck der Stufung. Sowohl der Bachelor als auch der Master sind auf den Lehrberuf ausgerichtet. Doch in einem Bachelor-Studium, in dem alle Studienfächer gleichzeitig, aber unter dem Strich mit relativ wenig Zeitaufwand studiert werden, können nicht all die Qualifikationen erworben werden, die für die spätere Unterrichtstätigkeit vonnöten sind. Eine derartige „Schneidung der konsekutiven Studienstrukturen widerspreche ihrer Intention; der Bachelor-Abschluss sei damit nicht mehr polyvalent einsetzbar, weder was den Zugang zu einem Lehramtmaster, noch zu einem fachspezifischen Master angeht“, schreiben *Gabriele Bellenberg und Anke Thierack* in ihrer „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004).<sup>9</sup> Der Bachelor of Education kann somit nur als eine Durchgangsstation fungieren, als eine Art Zwischenzeugnis auf dem Weg zum Lehrberuf. Einen Bedarf oder einen politischen Willen, den Status und die Personalkategorie von Assistenzlehrern oder ähnlichem für derartige Bachelor-Absolventen einzuführen, gibt es offensichtlich nicht. Damit qualifizieren sowohl die fachwissenschaftlichen als auch die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Bachelor zu keinem Beruf (oder Berufsfeld); das Master-Studium muss also zwingend auf den Bachelor-Abschluss folgen. Es handelt sich bei diesem Master damit nicht nur um einen konsekutiven (auf dem Bachelor aufbauenden), sondern um einen „obligatorisch-konsekutiven Master“. Das Studiumsende nach dem Bachelor-Abschluss wäre in diesem Sinne nichts anderes als ein zertifizierter Studienabbruch. Was aber passiert, wenn nicht genügend Plätze im Master-Studium vorhanden sind oder wenn eventuell vorhandene zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen (wie eine bestimmte Mindestabschlussnote oder zusätzlich erforderliche Kompetenzen) nicht erfüllt werden? Werden diese Bachelor-Absolventen tatsächlich einen Rechtsanspruch auf die Vollendung ihrer Berufsausbildung

<sup>9</sup> Auf Seite 72. Der Bericht (aus zwei Teilen) ist im Internet verfügbar: <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20I%20Text.pdf> und <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf>

erhalten, sprich eine Garantie auf einen Master-Studienplatz genießen? Führt also der „obligatorisch-konsekutive“ Master auch zu einer Verpflichtung der Universität, solche Bachelor-Absolventen in den Master-Studiengang aufzunehmen?

Diese Argumentation zielt in erster Linie nicht auf eine Ablehnung des integrativen Modells an sich, sondern wendet sich gegen die Kopplung von Stufung und integrativem Studium.<sup>10</sup> Es könnte ja durchaus sein, dass die gestufte Struktur für die Lehrerausbildung tatsächlich untauglich ist und – wie Professionsvertreter behaupten – tatsächlich nur ein integratives Studium eine gute Lehrerausbildung garantieren könnte. Nur stellt sich die Frage, warum hier eine gestufte Studienstruktur eingeführt wird, wenn mit dem integrativen Modell de facto für jeden Studenten gemäß seinem Grundrecht auf Ausbildungsfreiheit der Zugang zum Master-Studium und damit zur Vollendung seiner Berufsausbildung<sup>11</sup> verfassungsrechtlich garantiert und Stufung also letztlich obsolet ist. Wenn tatsächlich mehr als sechs beziehungsweise acht Semester<sup>12</sup> nötig sind, um einen Lehrer an der Universität auszubilden, und wenn nur ein paralleles Studium von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praktika zielführend ist, warum dann der Aufwand beziehungsweise Umstand der Stufung?

Aus der Perspektive seiner Befürworter ist also das integrative Modell offensichtlich der Versuch, die gestufte Struktur einzuführen, ohne die gestufte Struktur wirklich zu wollen. Sie konnte vielmehr als Hebel dienen, die bestehenden Studienstrukturen aufzubrechen und eine lange Zeit nur diskutierte, aber nie realisierte Reform der universitären Lehrerbildung zu beginnen, z. B. die pädagogisch-didaktischen Anteile im Studium auf Kosten der Fachwissenschaften auszubauen, mehr Praxisphasen in das Studium zu integrieren etc.

Nach einigem Vorlauf<sup>13</sup> ist die Entscheidung gefallen. 2002 und nochmals 2005 (in den sogenannten *Quedlinburger Beschlüssen*<sup>14</sup>) hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für ein „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von

---

<sup>10</sup> Zu den Pros und Contras der beiden Modelle siehe *Winter (2004)* (Fußnote 7).

<sup>11</sup> Genau genommen ist die Ausbildung zum Lehrberuf erst mit dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes, also dem Zweiten. Staatsexamen abgeschlossen.

<sup>12</sup> So lange kann ein Bachelor-Studium mindestens bzw. höchstens dauern (drei bis vier Jahre).

<sup>13</sup> Siehe hierzu *Winter (2007)* (Fußnote 1).

<sup>14</sup> Mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: [http://www.kmk.org/doc/bschl/BS\\_050602\\_Eckpunkte\\_Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/doc/bschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf)

mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelor-Phase sowie in der Masterphase“ und für „Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums“ entschieden. Da mittlerweile nicht nur einzelne Bachelor- und Master-Modellversuche durchgeführt wurden, sondern einige Länder bereits die Grundsatzentscheidung getroffen haben, das Lehrerstudium generell zu stufen, hat sich die KMK in Quedlinburg für einen Kompromiss zwischen den Anhängern des alten Staatsexamens und Verfechtern der neuen gestuften Abschlüsse entschieden: „Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt.“

### 3 Zum Stand der Reform der universitären Lehrerausbildung in Deutschland

Mittlerweile gibt es in den Ländern die unterschiedlichsten Ausprägungen des Lehramtsstudiums sowohl im Rahmen des gestuften als auch im Rahmen des nicht gestuften Modells, wobei das gestufte System inzwischen weit verbreitet ist. Mit Ausnahme von Bayern,<sup>15</sup> Hessen,<sup>16</sup> Saarland und Sachsen-Anhalt stellen alle Bundesländer auf die gestufte Lehrerausbildung im Sekundarbereich um. Baden-Württemberg wird vorerst bei den Studiengängen für das Lehramt an Berufsschulen, an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen und an Sonderschulen beim alten System bleiben. Thüringen bietet beide Systeme an – das gestufte und das ungestufte: Die Universität Erfurt war eine der ersten in der Republik, die auf gestufte Lehrerstudiengänge umgestellt hat; die Universität Jena bleibt beim Staatsexamen und modularisiert dieses Studium.<sup>17</sup> Das Saarland kooperiert im Bereich Primarstufe mit Rheinland-Pfalz, wird hier also auf Bachelor- und Masterstudiengänge umstellen. In Sachsen-Anhalt, das beim Staatsexamen für den Lehrerberuf in allgemeinbildenden Schulen bleibt, wird ein gestufter Modellstudiengang für berufsbindende Schulen an der Universität Magdeburg angeboten.

<sup>15</sup> Siehe das Bayerische Lehrerbildungsgesetz vom 12. Dezember 1995, zuletzt geändert am 24. Juli 2007: [http://by.juris.de/by/LehrBiG\\_BY\\_1995\\_rahmen.htm](http://by.juris.de/by/LehrBiG_BY_1995_rahmen.htm) und die Lehramtsprüfungsordnung I vom 13. März 2008: <http://www.km.bayern.de/km/recht/LPO1/index.html>.

<sup>16</sup> Siehe das Hessische Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004 und die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 16. März 2005: <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/HLbG.pdf>

<sup>17</sup> Im Internet: [http://www.uni-jena.de/Jenaer\\_Modell\\_der\\_Lehrerbildung.html](http://www.uni-jena.de/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung.html) und [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jena\\_U\\_Platat.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jena_U_Platat.pdf)

Modularisiert wird allerorten; kein Land verschließt sich der Einführung der Modulstrukturen. Das heißt aber nicht, dass im eigentlich studien- und modulbegleitenden Prüfungssystem auch auf die staatlichen Abschlussprüfungen verzichtet wird. Die Universität Jena wie die Universität des Saarlandes bieten ein modularisiertes Studium für das Lehramt an Gymnasium an, das nicht wie bislang nur neun, sondern zehn Semester dauert.<sup>18</sup> Bayern wie Sachsen-Anhalt bleiben bei der Semesteranzahl der alten Lehramtsstudiengänge, wobei in Bayern die Abschlussprüfungen inklusive Vorbereitung darin nicht enthalten sind, ein Studium also de facto auch länger als neun Semester dauert.<sup>19</sup> In allen Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt wird also die Studienzeit, ob im Bachelor- und Master-Format oder als Lehramtsstudium mit Staatsexamen, verlängert.

Eine neue Unübersichtlichkeit der Studienstrukturen in der Lehrerausbildung ist das Ergebnis, über dessen mögliche Konsequenzen bislang nur spekuliert werden kann. Die Heterogenisierung (positiv formuliert: die Profilierung oder der Konzeptwettbewerb auf Landes- beziehungsweise Hochschulebene) wird die Praxis der Anerkennung der Absolventen verkomplizieren. Die Entstandardisierung würde nur dann die Mobilität nicht so sehr einschränken, wenn die Landesschulbehörden beziehungsweise Schulen eine großzügige Anerkennungspraxis pflegen würden. Dies wird zum einen von den Landesvorgaben, aber auch vom jeweiligen Bedarf an Lehrkräften abhängen. Eine großzügige Anerkennungspraxis hieße aber auch, dass Absolventen „über einen Kamm geschoren werden“, die unterschiedlich lange und intensiv studiert haben. Längere Ausbildungszeiten kosten die Betroffenen, aber auch die Länder, mehr Geld (individuelle Lebenshaltung, Studiengebühren beziehungsweise Studienplatzkosten). Die Universitätsstandorte, die über relativ kurze Ausbildungs- beziehungsweise Regelstudienzeiten verfügen, und deren Absolventen würden damit einen gewissen Wettbewerbsvorteil genießen. Die anderen könnten wiederum diese Schieflage als Ungerechtigkeit beklagen.

---

<sup>18</sup> Im Internet: [http://www.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale\\_einrichtungen/zfl/ordnungen/last2007/](http://www.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/ordnungen/last2007/) und [http://www.uni-saarland.de/mediadb/organisation/zentrale\\_einrichtungen/zfl/aktuelles/Lehramt\\_Allgemein.pdf](http://www.uni-saarland.de/mediadb/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/aktuelles/Lehramt_Allgemein.pdf)

<sup>19</sup> Was wiederum fehlt, ist eine strukturierte und laufende Zusammenschau der Länder- und der Universitätsmodelle. Auf der Tagung von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ im Januar 2006 wurden etliche Universitätsmodelle in einer Posterausstellung präsentiert. Im Internet: [http://www.hrk.de/bologna/de/home/2603\\_2642.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/2603_2642.php)  
*Gabriele Bellenberg und Anke Thierack* erstellten eine „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004). (Fußnote 9)

Neben dieser Heterogenisierung und der neuen föderalen beziehungsweise universitäts-spezifischen Unübersichtlichkeit ist die zweite große Unbekannte die Frage der Einordnung der Abschlüsse für Grund-, Haupt- und Realschullehrer im gestuften System. Soll – wie beispielsweise von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft gefordert – die Lehrerausbildung für alle Schularten denselben formalen Abschluss tragen oder bleibt es bei einer hierarchischen Stufung, und wie sieht diese gegebenenfalls aus?

Viele Länder, die auf das neue System umstellen, haben hier bereits Strukturen beschlossen; in den meisten von ihnen ist ein (kurzes) universitäres Master-Studium für das Grundschullehramt vorgesehen.<sup>20</sup> Von einer bundesweit einheitlichen Regelung ist man entfernter denn je – wenn sie denn überhaupt realistisch ist und auch politisch angestrebt wird; die Mobilitätschancen von Lehrern zum Wechsel zwischen den Ländern sind damit beschränkter als zuvor. Ist beim Studium für das Grundschullehramt zu entscheiden, ob ein Bachelor-Abschluss ausreicht oder ein kleiner (einjähriger) Master-Abschluss darauf gesattelt werden muss, so stellt sich beim Real- beziehungsweise Sekundarschullehramt die Frage, ob der Master-Studiengang ein- oder zweijährig wird. Es zeichnen sich hier unterschiedliche Lösungen auf Länderebene ab; die KMK hat mit ihren beschlossenen Regelungen einen weiten Möglichkeitsraum eröffnet.<sup>21</sup> Nur: Gewisse Ungerechtigkeiten und Anerkennungsprobleme auf individueller Ebene werden die Folge sein.

#### **4 Sachsen-Anhalts Lehrerausbildung – das Modell der Universität Halle-Wittenberg**

##### **4.1 Die (Zwischen-)Lösung: modularisiert, aber nicht gestuft**

Blickt man auf diese (noch?) ungeklärten Fragen des gestuften Lehrerstudiums, die Diskrepanz zwischen universitär-staatlicher Lehrerausbildung und staatlichem Lehramt, die umstrittene Frage: integratives versus sequenzielles Modell, dann liegt unter den derzeitigen politischen Bedingungen eine Studienstruktur nahe, die modularisiert, aber nicht gestuft ist. Ein modularisiertes Lehramtsstudium, das mit einem Ersten Staatsexamen

<sup>20</sup> Siehe die Posterausstellung der Hochschulrektorenkonferenz im Internet. (Fußnote 19)

<sup>21</sup> Insbesondere sind hier zu nennen: der sog. Quedlinburger Beschluss der KMK vom 2.–3.6.2005 mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050602\\_Eckpunkte\\_Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf), und darauf aufbauend der Beschluss der KMK auf ihrer 317. Plenarsitzung vom 28.2.2007; siehe Pressemeldung der KMK im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm070228b.htm> Mehr dazu siehe Winter (2007, S. 16 ff.) (Fußnote 1).

abgeschlossen wird, mag nur eine Zwischenlösung sein; doch solange wichtige Strukturfragen des gestuften Lehrerstudiums noch nicht oder nur unbefriedigend beantwortet, solange Fragen der Anerkennung der neuen Abschlüsse zwischen den Ländern noch nicht abschließend geklärt sind und – insbesondere – solange der Grad der Entstaatlichung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs noch so gering ausgeprägt ist, bietet sich diese Zwischenlösung an. Mit der Einführung von Bachelor und Master in der Lehrerausbildung wird versprochen, was eigentlich nicht eingelöst wird, ja eingelöst werden kann: der Abschied des Staates aus der (universitären) Lehrerausbildung. Eine Abschaffung der Verbeamtung von Lehrern gar steht in den meisten Ländern nicht auf der Tagesordnung.<sup>22</sup> Deshalb mag das Lehramtsstudium zwar eine Zwischenlösung sein, die aber unter Umständen von langer Dauer sein kann (insbesondere, da die derzeitige Pensionierungswelle in den westlichen Bundesländern bereits zu zahlreichen Einstellungen und Verbeamtungen von Lehrern geführt hat; eine flächendeckende „Ent-Amtlichung“ des Lehrberufs also noch Jahrzehnte dauern würde). Die Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehramtsstudiums bietet viele *Vorteile*:

1. Mit der Modularisierung wird tatsächlich das Lehramtsstudium auf der „Mikro-Ebene“ umgestellt, auch wenn sich das zentrale Etikett (die Abschlussbezeichnung) nicht ändert, es findet de facto eine tief greifende Studienreform statt (Stichwort „qualitativer Kern“): Der Arbeitsaufwand der Studierenden gerät in das Blickfeld der Studiengangsgestalter und Lern- beziehungsweise Qualifikationsziele der Module sind zu definieren.
2. Wenn also eine Reform bis in die Mikro-Studienstrukturen realisiert ist, kann eine Umstellung auf die gestufte Struktur, wenn sie denn nötig werden sollte, ohne großen Aufwand nachgeholt werden. Die Bausteine der Studiengänge, die Module, waren ja bereits entwickelt.
3. Durch die Modularisierung des Lehramtsstudiums wird die Umstellung von Magister und Diplom auf Bachelor und Master nicht behindert. Gestufte und nicht gestufte Studiengänge können an einer Universität problemlos nebeneinander bestehen bleiben; wichtig ist nur, dass beide modularisiert sind und denselben Modularisierungsregeln folgen, z. B. dieselben Formulare für Modulbeschreibungen verwendet werden. Sehr

---

<sup>22</sup> Neu eingestellte Lehrer werden laut einer Umfrage der KMK vom 18.5.2006 nur in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen nicht mehr verbeamtet. Im Internet: [http://www.kmk.org/doc/publ/Uebersicht\\_Einstellungsbedingungen\\_18-05-06.pdf](http://www.kmk.org/doc/publ/Uebersicht_Einstellungsbedingungen_18-05-06.pdf)

hilfreich ist hierbei ein gemeinsames Raster von Modulgrößen (gemessen in Leistungspunkten).<sup>23</sup>

4. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Module in unterschiedlichen Studiengängen Verwendung finden. Andersherum heißt es aber auch: Wenn die Universitäten flächendeckend auf Bachelor und Master in modularisierter Form umstellen, dann sind auch alle anderen Studiengänge, die mit Bachelor und Master vernetzt sind (also auf denselben Veranstaltungen aufbauen) ebenfalls zu modularisieren; das Studienangebot einer Hochschule kann schwerlich nur teilweise modularisiert werden.
5. Die kontroverse Frage nach einer nötigen oder unnötigen Schwerpunktverlagerung, also ob mehr fachwissenschaftliche oder mehr didaktisch-pädagogische Anteile im Studium enthalten sein sollen, wird ausgeklammert, wenn man, wie in Sachsen-Anhalt, im Großen und Ganzen bei den bestehenden Anteilen bleibt und diese in Leistungspunkte umrechnet. In Sachsen-Anhalt ist dies auch deshalb eine praktikable und akzeptable Lösung, weil schon in den alten Lehramtsstudiengängen die didaktisch-pädagogischen Anteile inklusive Praktika relativ groß waren. Dieser konzeptionelle Eckpunkt garantiert eine Art „Burgfrieden“, der von weitgehend allen Fachvertretern der Universität akzeptiert werden kann. Insgesamt könnte man meinen, dass dieses Modell recht konservativ gestrickt sei; es gibt keine „neumodischen“ Abschlussbezeichnungen und keine Pädagogisierung, aber auch keine „Verfachwissenschaftlichung“ des Studiums. Dies täuscht. Weil eben modularisiert wird (Vorteil 1), ändert sich fast alles im Studium. Es ist, wenn man so will, das genaue Gegenteil eines Etikettenschwindels. Das Label bleibt, die Bestandteile sind neu.
6. Mit dieser Lösung „modularisiert, aber nicht gestuft“ bleibt es beim Abschluss „Staatsexamen“. Damit kann auf den relativ klaren Anerkennungsvereinbarungen der KMK aus den 1990er Jahren aufgebaut werden. Allerdings gibt es auch offene Punkte, die zu klären sind (wie zum Beispiel die Fragen der in den KMK-Rahmenvereinbarungen verlangten Zwischenprüfung, siehe Abschnitt 4.3).
7. Mit dem Festhalten am Staatsexamen als Abschluss erübrigt sich die Akkreditierung der Studiengänge. Über Sinn und Unsinn der Akkreditierung, über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen kann trefflich gestritten werden. Ganz ohne Akkreditierung werden indes die neuen modularisierten Staatsexamen-Studiengänge nicht auskom-

<sup>23</sup> Siehe auch Abschnitt 4.2. und: *Winter, Martin (2008): Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. S. 78-98. In: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna in der Hochschulpraxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld.*

men, denn die meisten Module sind bereits in der Verwendung anderer gestufter Studiengänge, und diese sind ja zu akkreditieren.

8. Die umstrittene Frage, ob in der Lehrerausbildung „integrativ oder sequenziell“ studiert werden soll, entscheiden die Studierenden selbst. Voraussetzung hierfür ist, dass die Module selbst relativ eigenständig studierbar sein müssen. Sie sind im Studienverlauf möglichst „frei“, sprich mit möglichst wenig Teilnahmevoraussetzungen zu belegen: „So frei wie möglich, so viele Vorgaben wie nötig“ lautet die Maxime zur Modul- und Studiengestaltung. Je freier die Module gewählt werden können, desto stärker kann sich der Student an den eigenen Interessen, aber auch an den konkreten Angeboten im Semester orientieren und die entsprechenden Module belegen. Damit eröffnet sich den Studierenden für die Studiengänge Lehramt in der Sekundarstufe eine unaufwendige Exit-Option: Da die meisten<sup>24</sup> fachwissenschaftlichen Module im gestuften und im Lehramtsstudium relativ deckungsgleich sind, kann der Student, wenn er feststellen sollte, dass ihm das Lehramtsstudium oder der Lehrberuf nicht liegen, oder – nicht unwahrscheinlich angesichts kaum verlässlicher Prognosen – dass in absehbarer Zeit keine Lehrerstellen frei werden, auf das Bachelor-Studium umschwenken. Gegebenenfalls hat er mit allen fachwissenschaftlichen Modulen des Lehramtsstudiums auch schon alle Leistungsanforderungen des Bachelor-Studiums erreicht.<sup>25</sup> Wenn das Bachelor-Studium mehr oder weniger vollständig eine Teilmenge des Lehramtsstudiums ausmacht, kann der Studienverlauf flexibel auf die (sich eventuell ändernden) individuellen Interessen des jeweiligen Studenten und dessen Beurteilung seiner Chancen am Arbeitsmarkt ausgerichtet werden. Die Frage der Polyvalenz des Studiums (also seiner Offenheit für verschiedene Berufsfelder) wird damit vom einzelnen Studenten beantwortet. Die Entscheidung liegt bei ihm, welche Module er wann studieren will – ihm bleibt damit die Entscheidung, ob er nun eher integrativ (also alle Bereiche gleichzeitig) oder sequenziell (also erst die Fachwissenschaften beziehungsweise die rehabilitationspädagogischen Fächer und danach die erziehungswissenschaftlichen Module) studiert. Mehr Freiheit im Studium auf der einen Seite muss allerdings einhergehen mit mehr Beratungsangeboten auf der anderen Seite.

---

<sup>24</sup> Manche Fächer bieten indes nicht nur Bachelor-Module, sondern auch Module aus ihrem Master-Studium als fachwissenschaftliche Module an. Dies verbaut aber nicht die genannte Exit-Option in das Bachelor-Studium.

<sup>25</sup> Nicht möglich dagegen sollte es meines Erachtens sein, mit denselben erfolgreich bestandenen Modulen sowohl den Bachelor- als auch den Lehramtsabschluss zu erzielen. Dieser Doppelabschluss ergäbe eine Ungleichbehandlung gegenüber denjenigen Studenten, denen sich eine derartige Möglichkeit nicht bietet.

Selbstverständlich gibt es auch *Nachteile* dieser Zwischenlösung, und sie sind nicht zu gering einzuschätzen:

1. Eine gewisse Unsicherheit betrifft die Gestalt der zukünftigen zweiten Phase: Da die Gesamtausbildungsdauer aus erster und zweiter Phase nicht verlängert werden soll, wird zum Ausgleich der Studienzeiterverlängerung beim Bachelor- und Master-Lehrerstudium (für den Gymnasialbereich) von neun auf zehn Semester Regelstudienzeit das Referendariat um ein halbes beziehungsweise ein ganzes Jahr (auf mindestens ein Jahr) verkürzt. Die Frage ist, ob in Zukunft diejenigen Länder, die auf Bachelor und Master umgestellt haben, überhaupt noch einen 24-monatigen Vorbereitungsdienst für Absolventen des neunsemestrigen Lehramtsstudiengangs anbieten oder ob auch für diese ein 18-monatiger zum Erwerb des Zweiten Staatsexamens ausreicht. Zudem: Welchen Faktor hat die Note des Ersten Staatsexamens bei der Berechnung des Listenplatzes auf der Einstellungsliste in den Ländern? Die Formel zur Berechnung wird ja bereits heute von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt.
2. Nach wie vor besteht ein nicht zu vernachlässigender staatlicher Einfluss auf die Studiengestaltung. Erstens setzt der Staat durch die Landesprüfungsverordnung den Rahmen, innerhalb dessen sich die Studien- und Prüfungsstrukturen sowie die Studien- und Prüfungsinhalte auch zu bewegen haben. Ministerielle Landesprüfungsverordnung und universitäre Studien- und Prüfungsordnung(en) sind generell eng miteinander verwoben: Sie müssen sich explizit aufeinander beziehen und sind von Paragraph zu Paragraph aufeinander abzustimmen, wobei die ministerielle Regelung letztlich bestimmend ist. Im Falle eines Einvernehmens mag dies sogar helfen, ein so schwieriges Reformprojekt gegen innerministerielle wie auch inneruniversitäre Widerstände durchzusetzen (man kann jeweils die Auffassung der anderen Seite als Argument nutzen), im Konfliktfall kann es aber zu einer Lähmung des Reformvorhabens führen. Letztlich setzt sich derjenige durch, der die Durchsetzungsmacht hat – und dies ist das Ministerium. Da Studien- und Prüfungsstruktur nun dank des studien- beziehungsweise modulbegleitenden Prüfungssystems noch enger zusammenhängen, kann sich der staatliche Einfluss auf die Studienstruktur – und zwar sowohl auf den Aufbau des Studiums aus Modulen (also die Frage, aus welchen Modulen sich das Studium zusammensetzt) als auch auf die Gestaltung einzelner Module (und ihre Beschreibungen) – ausdehnen.
3. Drei prinzipielle Möglichkeiten gibt es im Rahmen eines modularisierten, nicht gestuften Lehramtsstudiums, wie universitäre Modulprüfungen und staatliche Abschlussprüfungen zueinander ins Verhältnis gebracht werden können:

- a) Es bleibt beim alten System. Es werden zwar Module und Modulprüfungen eingerichtet; diese fungieren aber analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen (den „Scheinen“) als Zulassungsvoraussetzung zum Examen, also als notwendige Bedingung zur Teilnahme, nicht aber als Teil des Examens. Nur die Ergebnisse der staatlichen Abschlussprüfungen bilden die Examensnote.
- b) Die konträr zur vorgenannten Lösung stehende Variante ist: Die Modulprüfungen (oder ein Teil von ihnen) ergeben zusammen 100 Prozent der Examensnote. Damit liegt das Prüfungsgeschehen ausschließlich in universitärer Obhut (und nicht mehr in den Händen des Landesprüfungsamts).
- c) Die komplizierteste Lösung ist ein Hybridsystem aus studienbegleitenden, examensrelevanten Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen.

Die *Lösung a* ist problematisch, weil sie Mobilitätschancen zum Wechsel zwischen den Studiengängen verbaut: Da die Möglichkeit gegeben sein muss, in einen Bachelor-Studiengang überzutreten und da (im Sekundarbereich) die Lehramtsstudierenden dieselben Modulleistungen wie Bachelor- und Masterstudierende belegen, sollten diese Modulleistungen auch ungefähr denselben Stellenwert im gestuften wie im Lehramtsstudium einnehmen (also dieselbe Examensrelevanz und denselben Anteil an der Examensnote aufweisen). Es sollte also nicht darauf hinauslaufen, dass sich beispielsweise der Bachelor- oder Masterstudierende für eine Hausarbeit (also eine abschlussnotenrelevante Modulleistung) anstrengt, weil deren Bewertung in die Gesamtnote einfließt, der Lehramtsstudierende aber nur den „Mindestleistungsstandard“ (ein „Bestanden“) anstrebt beziehungsweise anstreben muss, damit er diese Zulassungshürde zum Examen überspringt. Sollte ein Staatsexamensstudent auf die Bachelor- und Master-Schiene wechseln wollen, sollte er sich in seinem vergangenen Lehramtsstudium für die Modulprüfungen so angestrengt haben, wie er es für eine Teilabschlussprüfung auch getan hätte. Wenn die Modulprüfungen dagegen nur den Charakter von Leistungsnachweisen als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung aufweisen, sind eventuell die Anstrengungen und damit die Ergebnisse und Noten des Studierenden nicht entsprechend.

Deshalb ist bei der Studiengangsgestaltung anzustreben, dass sich ein möglichst hoher Anteil der Studiengesamtnote aus den Modulleistungen zusammensetzt.<sup>26</sup> Ein völliger Wegfall der Abschlussprüfung (die *Lösung b*) würde das modularisierte Studienmodell am konsequentesten umsetzen.<sup>27</sup> Abgeprüft würden die in den jeweiligen Modulen erworbenen Kompetenzen. Die Studenten erhielten eine relativ direkte Rückmeldung über ihren Lernerfolg. Damit wäre auch gewährleistet, dass die zeitliche Zusammensetzung des Studiengangs (in fachwissenschaftliche, fachdidaktische etc. Module) sich auch in der Zusammenstellung der Studiengangsnote ausdrückt.<sup>28</sup> Der Nachteil wäre, dass gänzlich auf Abschlussprüfungen verzichtet würde, die am ehesten geeignet wären, auch Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzbereichen abzufragen. Inwieweit dies aber tatsächlich in den Abschlussprüfungen gelingen kann, ist fraglich; dazu müssten Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler tatsächlich Prüfungen gemeinsam konzipieren.

Die *Lösung c* hat den entscheidenden Nachteil, dass in diesem Hybridsystem die Verflechtung von Universität und Ministerium durch das komplizierte Zusammenspiel von examensrelevanten Modulprüfungen, deren Anerkennung durch das Landesprüfungsamt und staatlichen Abschlussprüfungen noch dichter und damit unübersichtlicher wird: Modulprüfungen und Abschlussprüfungen sind von verschiedenen Stellen (einem universitären Prüfungsamt und dem Landesprüfungsamt) zu verwalten und am Ende sind die Prüfungsergebnisse auch zusammenzuführen. Außerdem wird dadurch der Prüfungsaufwand für Lehrende wie Studierende erhöht; es müssen ja zusätzlich zu den examensrelevanten Modulprüfungen auch noch Abschlussprüfungen abgelegt werden.

---

<sup>26</sup> Nicht verwechselt werden sollten zwei unterschiedliche Fragen: die eine nach dem Anteil der aus allen Modulprüfungen in einem Studienfach errechneten „Modulfachnote“ an der Examensnote (um diese Frage geht es hier) und die andere nach der Anzahl der Module in diesem Studienfach, die zur Berechnung dieser „Modulfachnote“ herangezogen werden (zu letzterer Frage siehe Abschnitt 4.5).

<sup>27</sup> Ein Argument für den Erhalt von Abschlussprüfungen ist, dass dort, im Gegensatz zu Modulprüfungen, auch modulübergreifende Zusammenhänge thematisiert werden können und dass gelernte Kompetenzen bis zum Ende des Studiums gepflegt werden müssen, weil sie in diesen Komplexprüfungen abverlangt werden.

<sup>28</sup> Die formale Voraussetzung hierfür ist: Bei der Berechnung der Gesamtnote des Studienfachs ist der Arbeitsaufwand für die einzelnen Module zu berücksichtigen und entsprechend zu gewichten (die Note eines Zehner-Moduls zählt folglich doppelt so viel wie die eines Fünfer-Moduls). Der Anteil einer Modulnote an der Gesamtnote eines Fachs errechnet sich aus dem Anteil der Leistungspunkte dieses Moduls an der Gesamtsumme aller Leistungspunkte, die in die Gesamtnote des Fachs einfließen.

## 4.2 Die Entwicklung in Sachsen-Anhalt

Das Land Sachsen-Anhalt wählte die Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehramtsstudiums. Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Lehramtsstudiums waren die Hochschulstrukturplanung des Landes (vom 30.04.2004), die Ergänzungszielvereinbarung mit der Universität Halle-Wittenberg (23.07.2004)<sup>29</sup> und die „*Gemeinsame Ergänzungsvereinbarung über die universitäre Lehrerausbildung zwischen dem Land und den beiden Universitäten*“ (01.06.2005)<sup>30</sup>. Letzteres Papier legt drei wichtige Eckpunkte zum Lehramtsstudium fest:

1. Die Universität Halle-Wittenberg hatte die Lehrerausbildung an allgemeinbildenden Schulen (also für die Lehrämter an Grundschulen, Sekundarschulen, Gymnasien und Förderschulen) für Sachsen-Anhalt gänzlich zu übernehmen. Im Zuge der Sparpolitik des Landes und im Sinne einer bildungspolitisch gewollten Arbeitsteilung (zur Vermeidung von Doppelstrukturen) sollte die andere Universität des Landes, die Universität Magdeburg, nur noch für die Berufsschullehrerausbildung zuständig sein.
2. Insgesamt sollte die Universität Halle-Wittenberg pro Jahr für rund 500 bis 550 Studienanfänger Lehramtsstudienplätze bereithalten. Die Ergänzungszielvereinbarung sieht nur eine Gesamtsumme an Plätzen vor, aber keine Aufteilung der Studierenden nach Schularten oder gar Unterrichtsfächern (im Sekundarbereich) beziehungsweise Fachrichtungen (im Förderschulbereich).
3. Das Lehramtsstudium schließt weiterhin mit der Ersten Staatsprüfung ab, deren Bestehen gemäß Laufbahnverordnung Einstellungsvoraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter ist. Das Lehramtsstudium selbst soll aber modularisiert werden. Hierbei war der Universität Halle-Wittenberg wichtig, die Modularisierungsmodalitäten in der Zielvereinbarung zur Lehrerausbildung zu verankern: „Durch die Strukturierung der Module soll eine möglichst weitgehende Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen derselben Universität, insbesondere zwischen den Studiengängen für Gymnasien und für Sekundarschulen, zwischen Lehramtsstudiengängen und den Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität sowie innerhalb eines Studienganges zwischen verschiedenen Universitäten erreicht werden.“ Und: „Bei der Modularisierung sind die einschlägigen KMK-Beschlüsse zu den inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge sowie zur

<sup>29</sup> Im Internet: [http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/0407\\_ErV\\_MLU\\_end.pdf](http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/0407_ErV_MLU_end.pdf)

<sup>30</sup> Im Internet: [http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek\\_Bildung\\_und\\_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK\\_ErgV\\_Lehrerbild.pdf](http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK_ErgV_Lehrerbild.pdf)

gegenseitigen Anerkennung der Lehrerabschlüsse inklusive der Beschlüsse der Universitäten zur Modularisierung zu beachten."

Diese beiden Punkte in der Zielvereinbarung waren der Universität Halle-Wittenberg deshalb so wichtig, weil sie sich in einem tief greifenden Umstellungsprozess ihrer Studienstrukturen befand und die Umstellung der Lehrerausbildung in diesen Prozess ohne Brüche integriert werden sollte. Gleichzeitig sollte aber auch die „interföderale“ Anerkennung der Studienabschlüsse nicht gefährdet werden. Bereits am 17. Dezember 2003 fasste der Akademische Senat der Universität den Grundsatzbeschluss, zum Wintersemester 2006/07 Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen – und zwar (wie es in dem Beschluss heißt) „in allen dafür geeigneten Bereichen“. Ein Großteil der Bachelor-Studiengänge wurde zu diesem Zeitpunkt auch eingeführt, die übrigen im folgenden Jahr. Konzeptionelle Grundlage war ein universitätsweit einheitliches Konzept, die sogenannten „Eckwerte zur Modularisierung und zur neuen Studienstruktur“ vom 14.07.2004.<sup>31</sup> Bereits in diesem Konzept wurde festgelegt, dass diejenigen Studiengänge, die nicht gestuft werden, mit dem Starttermin von Bachelor und Master ebenfalls zu modularisieren sind. Zu dieser Zeit war immer noch unklar, wie sich das Land zur Stufung und zur Frage „integratives oder sequenzielles gestuftes Modell“ positionieren würde. Die oben genannten Universitäten Bielefeld, Bochum, Erfurt, Greifswald realisierten ein hochschulweit geltendes Studiensystem über das Pilotprojekt „gestufte Lehrerausbildung“. An der Universität Halle-Wittenberg bildete das Lehramtsstudium hingegen nicht den Ausgangspunkt der Reform. Das neu eingerichtete, hochschulweit geltende Studiensystem sollte die Diplom- und Magisterstudiengänge ablösen, wobei eine gleichzeitige Einführung von gestuften Lehramtsstudiengängen ohne Probleme in das Konzept integriert werden konnte, ja mehr noch, diese Umstellung von der Universität eigentlich auch beabsichtigt war, da aufgrund der Vernetzung der Fächer in den Bachelor- und Master-Studiengängen einerseits und den Lehramtsstudiengängen andererseits ein für alle geltender Starttermin die Umstellung vereinfachen könnte und ein kompliziertes Nebeneinander von Veranstaltungen und Modulen damit verhindert würde. Wie bereits erwähnt, hängt die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge unmittelbar mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge zusammen, da aus Kapazitätsgründen die (fachwissenschaftlichen) Module polyvalent, also sowohl für Bachelor- als auch für Lehramtsstudiengänge verwendet werden (müssen). Bei einer flächendeckenden Einführung der gestuften Studiengänge ist es unumgänglich, auch die Lehrerausbildung mit zu bedenken – und

<sup>31</sup> Die Eckwerte im Internet: [http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte\\_BAMA.pdf](http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte_BAMA.pdf)  
Mehr zum Einführungsprozess siehe *Winter (2008)*, (Fußnote 23).

zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: erstens zur Abstimmung der verschiedenen Bachelor- und Master-Studien- und Prüfungsordnungen (für künftige Lehrer und andere Studierende) und zweitens zur Abschätzung der notwendigen Lehrkapazitäten. Dies ist insbesondere zu Beginn der Umstrukturierung nötig, wenn die Institute oder Fakultäten ihr Gesamtstudienangebot planen.

Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der Lehrer-Zielvereinbarung war sich wohl keiner der Verantwortlichen im Klaren, welchen konzeptionellen Aufwand eine Modularisierung des Lehramtsstudiums bedeuten würde, wie viele Fragen zu klären, wie viele Entscheidungen zu treffen sein würden. Zum einen waren in formaler Hinsicht die Studien- und Prüfungsstrukturen zu definieren und zum anderen waren in inhaltlicher Hinsicht die Module zu entwickeln (Stichwort „qualitativer Kern der Studienreform“). Im Folgenden geht es um ersteres, die Entwicklung und Beschreibung des (formalen) Konzepts.

Der erste Konzeptentwurf mit den wesentlichen Konstruktionsprinzipien wurde von der Universitätsleitung vorgelegt<sup>32</sup> und in verschiedenen Runden von Hochschullehrern der Universität, die mit der Lehrerausbildung befasst waren (unter anderem auch die Lehrerbildungskommission), diskutiert und modifiziert. Im Rahmen dieses Prozesses zeigte sich auch, wie wichtig es ist, überhaupt Ansprechpartner in einem gemeinsamen institutionellen Kontext für die Abstimmungsprozesse zur Verfügung zu haben. Um die Reform der Lehrerbildung voranzubringen und generell der Lehrerbildung an der Universität einen erkennbaren Ort zu geben, wurde gemäß der gemeinsamen Zielvereinbarung zur universitären Lehrerausbildung (nach dem Gründungsbeschluss des Akademischen Senats am 11.1.2006) ein *Zentrum für Lehrerbildung (ZLB)* gegründet und zum 24.04.2006 eine erste

---

<sup>32</sup> In meinem etwas mehr als drei Jahre dauernden Engagement an der Universität Halle-Wittenberg – zuerst im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität und dem Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg und anschließend im Rahmen einer Referentenstelle der Hochschulrektorenkonferenz – war ich für die konzeptionelle Entwicklung sowohl der Bachelor- und Master- als auch der Lehramtsstudiengänge zuständig. Der verantwortliche Prorektor für Studium und Lehre in dieser Zeit war Wolfgang Schenkluhn. Nachdem ich einen Vorschlag für die konzeptionelle Ausrichtung des Zentrums für Lehrerbildung gemacht hatte, leitete ich dessen Geschäfte kommissarisch, bis eine Leiterin der Geschäftsstelle gefunden wurde; Marie-Theres Müller übernahm zum 01.01.2007 die Geschäfte.

Mitgliederversammlung<sup>33</sup> einberufen. Auf der Gründungsversammlung wurden dann auch die Mitglieder des Direktoriums des ZLB gewählt.<sup>34</sup> Das Direktorium wählte wiederum einen Geschäftsführenden Direktor, der von einer Geschäftsstelle unterstützt wird.<sup>35</sup>

Der Prozess der Konzeptentwicklung verlief – vereinfacht dargestellt – zweistufig. Die erste Stufe führte zum Konzept der Universität, das dann auf einer zweiten Stufe dem Ministerium vorgelegt und mit ihm verhandelt wurde. Auf der ersten Stufe wurde in vier Schritten die bisherige Struktur der Lehramtsstudiengänge auf das System der Modularisierung und der Leistungspunkte übertragen:

1. Es wurde die Regelstudienzeit (Studienzeit plus Prüfungssemester) der bestehenden Studiengänge gemäß ECTS in Leistungspunkte umgerechnet. Ein Semester entspricht 30 Leistungspunkten; ein Leistungspunkt 30 Stunden Arbeitszeit. Für jeden Lehramtsstudiengang wurde somit eine Gesamtleistungspunkteanzahl festgelegt.
2. Dann wurde für jeden Lehramtsstudiengang der Arbeitsaufwand für die Wissenschaftliche Hausarbeit, die Schulpraktika und den Kommunikationskurs, wiederum ausgedrückt in Leistungspunkten, vom Gesamtarbeitsaufwand beziehungsweise von der Gesamtanzahl der Leistungspunkte für den jeweiligen Studiengang subtrahiert.
3. In einem nächsten Schritt wurden die Angaben zu den Semesterwochenstunden (SWS) der einzelnen Fächer in Leistungspunkte umgerechnet. Ihr früherer Anteil an der Summe der SWS eines alten Studiengangs (ohne Wissenschaftliche Hausarbeit, Schul-

---

<sup>33</sup> Mitglieder des Zentrums sind je Lehramtsfach ein Fachvertreter, je Lehramtsfach ein Vertreter der Fachdidaktik, ein Vertreter der Rehabilitationspädagogik, ein Vertreter aus dem Bereich der Grundschulpädagogik, zwei Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums, von denen einer dem pädagogischen Bereich und einer dem psychologischen Bereich zuzuordnen ist, sowie ein Vertreter des Schlüsselqualifikationsbereichs.

<sup>34</sup> Das Direktorium setzt sich zusammen aus dem Geschäftsführenden Direktor, den Sprechern der Arbeitskreise, einem Vertreter einer der Fachwissenschaften, einem Vertreter der Fachdidaktiken und einem Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Bereichs (Bildungswissenschaften). Beratende Mitglieder des Direktoriums sind der Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Direktor des Zentrums für Schulforschung. Das ZLB untersteht direkt dem Rektorat; zuständig ist der jeweilige Prorektor für Studium und Lehre.

<sup>35</sup> Informationen vom und zum Zentrum für Lehrerbildung im Internet: <http://www.zlb.uni-halle.de/>. Die Ordnung des Zentrums im Internet: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2006/06'1'09.htm>

praktika und Kommunikationskurs) entspricht damit ihrem Anteil an der Summe der Leistungspunkte des neuen Studiengangs.<sup>36</sup>

4. Die Leistungspunkte der verschiedenen Bereiche wurden auf ein Fünfer-Raster (gemäß den Eckwerten der Universität) gerundet.

Nach universitätsinternen Erörterungen ging der Entwurf an das Kultusministerium, das einige Veränderungen vorschlug. Am Ende dieser zweiten Stufe des Entwicklungsprozesses, also der Verhandlungen zwischen Universität und Ministerium, wurde der Vorschlag der Universität wie folgt modifiziert:

1. Von zwei beziehungsweise beiden Unterrichtsfächern (im Förderschul-Studiengang auch vom Bereich Rehabilitationspädagogik) wurden insgesamt zehn Leistungspunkte abgezogen, um „Platz“ für die (im Vergleich zu den früheren Staatsprüfungen abgespeckten) staatlichen Abschlussprüfungen zu schaffen.
2. Fünf Leistungspunkte wurden in den Lehramtsstudiengängen Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium vom Unterrichtsfach II für ein „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ abgezogen. Im bisherigen (und damit auch im neuen) Lehramtsstudiengang für Förderschule gibt es bereits ein derartiges Praktikum.

Nachdem dieser konzeptionelle Entwicklungsstand erreicht war, mussten etliche Einzelprobleme gelöst werden. Auf Basis dieses Entwurfs wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Ministerium das Konzept in Detailarbeit weiterentwickelt; schließlich wurde das „feingeschliffene“ Papier am 26.06.2006 vom Kultusminister bestätigt.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Nicht verwechselt werden sollte, dass dies die Berechnung der Studienanteile betraf und nicht die Gestaltung der Module (die ja erst angegangen werden konnte, nachdem das Studienkonzept feststand). Hierbei sollte kein starres Verhältnis von SWS und Leistungspunkten angewandt werden, sondern ein realistischer (aber nicht unbedingt übergenaue) Ansatz von Kontakt- und Selbststudium gewählt werden. Siehe hierzu: Abschnitt 6.1.3 in: *Winter, Martin (2006): Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg.* Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc> Im Endeffekt weisen viele Fächer im modularisierten Studium nun nicht mehr so viele SWS wie im alten Lehramtsstudium auf. Daraus könnte man schließen, dass der Stundenansatz im alten Lehramtsstudium für die Regelstudienzeit unrealistisch hoch war.

<sup>37</sup> Das Konzept im Internet: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> oder: [http://www.hof.uni-halle.de/bama/Konzept\\_LAB.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/bama/Konzept_LAB.pdf)

### 4.3 Grundsätze

Die neue Lehramtsstudienstruktur ist nicht nur wesentlich komplizierter aufgebaut als das Hallenser Studiensystem mit seinen Ein- oder Zwei-Fach-Bachelor- beziehungsweise Master-Studiengängen, da ein Lehramtsstudiengang mindestens zwei Unterrichtsfächer plus Bildungswissenschaften und andere Studienelemente (z. B. Schulpraktika) aufweist. Zudem hat sich das Ministerium für das bereits beschriebene komplizierte Hybridprüfungssystem entschieden, in dem das Staatsexamen sowohl aus modulbegleitenden Prüfungen als auch aus staatlichen Abschlussprüfungen besteht und sich daher universitäre und ministeriale Kompetenzen zum Teil überlagern.

In dem Konzeptpapier, das mit dem Ministerium vereinbart wurde, sind 17 Grundsätze zur Konstruktion der modularisierten Lehramtsstudiengänge verankert, die hier im Folgenden zitiert werden:

1. Die Lehramtsstudiengänge werden modularisiert und in das ECT-System überführt; das Staatsexamen wird beibehalten.
2. Die Modularisierung wird gemäß den „Eckwerten der Universität Halle-Wittenberg zur Modularisierung und gestuften Studienstruktur“ vom 14.07.2004 durchgeführt, die wiederum in den „Allgemeine Bestimmungen zu Studien- und Prüfungsordnungen für das Bachelor- und Master-Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ vom 08.06.2005 konkretisiert wurden. Eckwerte und Allgemeine Bestimmungen bewegen sich innerhalb der Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004.
3. Module sind inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten. Maßgeblich für die Konzipierung der Module sind die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen.
4. In den bildungswissenschaftlichen Modulen sind die von der KMK am 16.12.2004 beschlossenen Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) zu berücksichtigen. In den Fachwissenschaften und ihren Didaktiken dienen die Studien- und Prüfungsinhalte der bisherigen Lehramtsstudiengänge der Orientierung zur Gestaltung der neuen Module. Orientierung heißt nicht, sie eins zu eins in das neue Studiensystem zu übersetzen. Vielmehr bietet die Umstellung die Möglichkeit, die Inhalte (und die zu erwerbenden Kompetenzen) zu überdenken und neu zu gestalten. Soweit

für einzelne Fächer die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken bereits entwickelt worden sind, sind diese ebenfalls zu beachten.

5. Die Lehramtsstudiengänge berücksichtigen die geltenden Rahmenvereinbarungen der KMK über die Ausbildung und Prüfung für die jeweiligen Lehrämter hinsichtlich der Studienanteile in den Fächern, Fachrichtungen und Erziehungswissenschaften sowie den KMK-Beschluss zur Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung vom 12.05.1995.
6. Es bleibt bei den in der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt (im Folgenden kurz Landesprüfungsordnung) in der Fassung vom 27.10.2005<sup>38</sup> festgesetzten Regelstudienzeiten für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge.
7. Es bleibt bei der Zusammensetzung der Studiengänge aus (mindestens) zwei Unterrichtsfächern oder sonderpädagogischen Fachrichtungen, Bildungswissenschaften, Wissenschaftlicher Hausarbeit und Schulpraktika und ihren quantitativen Anteilen am Gesamtstudium, wie sie in der Landesprüfungsordnung und den Studienordnungen festgelegt sind. Neu eingeführt werden ein Modul „Lehrerspezifische Schlüsselqualifikationen“ und ein Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“, jeweils im Volumen von fünf Leistungspunkten.<sup>39</sup>
8. In allen Fächern (also Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaften etc.) werden staatliche Abschlussprüfungen durchgeführt.

---

<sup>38</sup> Im Internet: [http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-staatspruefung\\_lehraemter.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-staatspruefung_lehraemter.pdf)

<sup>39</sup> Die Fächerzusammensetzung im Einzelnen wird im Abschnitt 4.4 beschrieben.

9. Der studentische Arbeitsaufwand hierfür wird mit insgesamt 300 Stunden pro Studiengang angesetzt (dies entspricht zehn Leistungspunkten).<sup>40</sup>
10. Die staatlichen Abschlussprüfungen in den Fächern gehen jeweils in der Regel mit ca. 30 Prozent und die studienbegleitenden Modulprüfungen mit ca. 70 Prozent in die jeweilige Abschlussnote des Faches ein.
11. Von allen Modulprüfungen eines Faches sollen mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Faches eingehen. Welche Module das sind, können die Fachbereiche und Institute selbst vorschlagen.
12. Die Gesamtnote des Staatsexamens setzt sich aus den Noten der Fächer (also staatlicher Abschlussprüfungen plus Modulprüfungen) und der Note der Wissenschaftlichen Hausarbeit zusammen.
13. Die bisherige Anzahl von Semesterwochenstunden, wie sie in den länderübergreifenden KMK-Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung der Absolventen/innen fixiert ist, ist angesichts der Modularisierung des Studiums gemäß Vereinbarung der KMK vom 02.06.2005<sup>41</sup> nicht mehr für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge maßgeblich. Entscheidend ist vielmehr der für die Module angesetzte studentische Arbeitsaufwand.<sup>42</sup>
14. Für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung sind künftig nicht mehr die bislang verlangten Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise maßgeblich, da studien-

---

<sup>40</sup> Die Abschlussprüfungen und auch die Wissenschaftliche Hausarbeit sind keine Module im eigentlichen Sinne; daher werden für sie keine Leistungspunkte vergeben. Da sie (und insbesondere die Vorbereitungs- bzw. Bearbeitungszeit dazu) aber Teil des Studiums sind und die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit gewährleistet sein muss, ist für die Berechnung des studentischen Aufwands ein Stundenansatz zu bestimmen. 300 Stunden für die Abschlussprüfungen sind indes nicht viel Zeit; früher benötigten die Lehramtsstudierenden oftmals mehr als ein halbes Jahr (also mehr als 900 Stunden) zur Vorbereitung. Entsprechend müssen die Anforderungen „abgerüstet“ werden; die Prüfungen müssen sich auf bereits in Modulen erworbene Fähigkeiten und Wissen beziehen, die in der Abschlussprüfung – und hier liegt der Vorteil dieser Prüfungsform – in einen Zusammenhang gestellt werden können. „Die Prüfungsanforderungen abrüsten“ heißt auch, dass nicht zwei, sondern nur noch eine Abschlussprüfung pro Fach verlangt wird (siehe auch Abschnitt 4.5).

<sup>41</sup> Über die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: [http://www.kmk.org/doc/besch/BS\\_050602\\_Eckpunkte\\_Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/doc/besch/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf)

<sup>42</sup> Mit dieser Interpretation der KMK-Vereinbarungen war ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zum modularisierten Lehramtsstudium beseitigt.

beziehungsweise modulbegleitend geprüft wird. Weil das Prüfungssystem also insgesamt umgestellt wird, wird es keine Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise im herkömmlichen Sinn mehr geben, sondern Modulleistungen beziehungsweise Modulprüfungen und Modulvorleistungen.<sup>43</sup>

15. Gemäß § 12 Hochschulgesetz LSA wird in den Studiengängen für die Lehrämter an Förderschulen, an Sekundarschulen und an Gymnasien eine (kumulative) Zwischenprüfung eingerichtet, die mit dem Erwerb von 120 Leistungspunkten (vier Semester à 30 Leistungspunkte) als abgeschlossen gilt.<sup>44</sup>
16. Die Regularien des Studierens und der Modulprüfungen werden von der Universität in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt.<sup>45</sup>
17. Die neue Landesprüfungsordnung des Kultusministeriums regelt unter anderem die Anforderungen und Modalitäten der Wissenschaftlichen Hausarbeit, der Abschlussprüfungen und der Anerkennung der Modulprüfungen für das Staatsexamen.

Für die Universität von entscheidender Bedeutung war der zweite Grundsatz, nach dem die neue Lehrerausbildung nur im Rahmen der Vorgaben der oben genannten Eckwerte der Universität stattfinden konnte. Alles andere wäre aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten gewesen. Eine Struktur der Lehrerausbildung außerhalb der Eckwerte hätte zudem dazu geführt, dass die Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität bei ihrer Studienwahl eingeübt hätten; die Lehrerausbildung hätte dann eine noch stärkere Außenseiterrolle in der Universität eingenommen als schon derzeit.

---

<sup>43</sup> Vorleistungen sind analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen Zulassungsvoraussetzungen, die im Rahmen des Moduls zu erbringen sind, damit die Modulprüfung abgelegt werden kann. Um also z. B. eine Hausarbeit (= Modulprüfung) schreiben zu dürfen, muss zuerst ein Referat (= Vorleistung) gehalten werden.

<sup>44</sup> Da in den für dieses Konzept maßgeblichen Rahmenvereinbarungen der KMK Mitte der 1990er Jahre Zwischenprüfungen vorgesehen waren, musste auch hier eine Lösung gefunden werden. Ein Zeugnis zur Zwischenprüfung muss es auch aus Gründen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) geben. Dieses verlangt als Nachweis eines ordentlichen Studiums ein Zwischenzeugnis, um die individuelle Finanzierung weiterlaufen zu lassen. Das Problem ist, dass es Zwischenprüfungen in einem konsequent modularisierten studienbegleitenden Prüfungssystem eigentlich nicht geben kann. Die Hallenser Lösung dazu lautet: Ein Zeugnis einer kumulativen Zwischenprüfung bestätigt den Studienerfolg (ausgedrückt in erworbenen Leistungspunkten), ohne nochmalige Prüfungsleistungen von den Studierenden abzufordern.

<sup>45</sup> Mehr zur Satzungsarchitektur siehe Abschnitt 4.6.

#### 4.4 Studienstrukturen

Im Ergebnis dieses universitätsinternen Prozesses und der darauf folgenden Verhandlungen mit dem Kultusministerium wurden die Studiengänge der verschiedenen Lehrämter wie folgt strukturiert:

Tabelle 1: Studiengänge und Umfang der Fächer in Leistungspunkten (LP)

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Pädagogik <sup>1</sup>	20	20	20	15	15
Psychologie	15	15	15	15	15
Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis	5	5	5	5	5
Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum	5	5	5	–	–
Schulpraktika	10	15	15	15	15
Schulpraktische Übung	5	–	–	–	–
Fach 1					
Fachwissenschaft <sup>2</sup>	25	65	80	65	25
Fachdidaktik	20	15 <sup>3</sup>	15 <sup>3</sup>	15	20
Fach 2					
Fachwissenschaft	20	60	75	–	20
Fachdidaktik	15	15 <sup>3</sup>	15 <sup>3</sup>	–	15
Fach 3					
Fachwissenschaft	20	–	–	–	–
Fachdidaktik	15	–	–	–	–
Sonderpädagogische Fachrichtung I <sup>4</sup>	–	–	–	40	40
Sonderpädagogische Fachrichtung II <sup>3</sup>	–	–	–	40	40

<sup>1</sup> Davon 5 LP Orientierungspraktikum  
<sup>2</sup> Davon 5 LP ausgewiesene fachspezifische Schlüsselqualifikationen  
<sup>3</sup> Einschließlich der Schulpraktischen Übungen  
<sup>4</sup> Einschließlich der Schulpraktischen Übungen und des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums beziehungsweise Sozialpraktikums

Tabelle 1, Fortsetzung

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Fachübergreifende Grundschuldidaktik	15	–	–	–	–
Rehabilitationspädagogik <sup>4</sup>	–	–	–	20	20
Rehabilitationspädagogische Psychologie	–	–	–	15	15
Wissenschaftliche Hausarbeit	300 h (= 10 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)
Staatliche Abschlussprüfungen	300 h (= 10 LP)	300 h (= 10 LP)			
<b>Insgesamt</b>	<b>210</b>	<b>240</b>	<b>270</b>	<b>270</b>	<b>270</b>

<sup>1</sup> Davon 5 LP Orientierungspraktikum

<sup>2</sup> Davon 5 LP ausgewiesene fachspezifische Schlüsselqualifikationen

<sup>3</sup> Einschließlich der Schulpraktischen Übungen

<sup>4</sup> Einschließlich der Schulpraktischen Übungen und des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums beziehungsweise Sozialpraktikums

#### 4.5 Prüfungsstrukturen

Gemäß dem elften Konzept-Grundsatz sollen von allen Modulprüfungen eines Fachs mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Fachs eingehen. Die folgende Tabelle konkretisiert diese Vorgaben. Die Schulpraktika, das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum und die Schlüsselqualifikationen in allen Lehramtsstudiengängen sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik im Grundschul-Lehramtsstudiengang sind, wie aus den vorhergehenden Tabelle hervorgeht, obligatorische Bestandteile des Studiums; die Noten der jeweiligen Modulprüfungen fließen aber nicht in das Staatsexamen ein.

Tabelle 2: Umfang der examensrelevanten Modulprüfungen in den Fächern

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Pädagogik	10	10	10	10	10
Psychologie	10	10	10	10	10
Fach 1					
Fachwissenschaft	15	30	40	30	15
Fachdidaktik	10	10	10	10	10
Fach 2					
Fachwissenschaft	10	30	40	-	10
Fachdidaktik	10	10	10		10
Fach 3					
Fachwissenschaft	10	-	-	-	-
Fachdidaktik	10				
Sonderpädagogische Fachrichtung I	-	-	-	20	20
Sonderpädagogische Fachrichtung II	-	-	-	20	20
Rehabilitationspädagogik	-	-	-	10	10
Rehabilitationspädagogische Psychologie	-	-	-	10	10

In jedem Fach ist also ein bestimmter Teil der Module beziehungsweise der Modulleistungen examensnotenrelevant; aus den Noten dieser Module wird zusammen die „*Modulfachnote*“ eines Fachs berechnet. Diese Modulfachnote für das jeweilige Fach wird durch das gewichtete arithmetische Mittel der Noten der examensrelevanten Modulleistungen gebildet. Dabei werden in der Regel die einzelnen Modulnoten nach dem Arbeitsaufwand (ausgedrückt in Leistungspunkten) gewichtet. Bei der Mittlung werden alle Dezimalstellen, außer der ersten, ohne Rundung gestrichen. Modulfachnote und Note in der Abschlussprüfung ergeben zusammen die Fachnote. Die Examensnote wiederum setzt sich aus den verschiedenen Fachnoten zusammen (mehr dazu in: *Winter (2007)*, Abschnitt 9.4 (Fußnote 1)).

Gemäß dem zwölften Konzept-Grundsatz setzt sich die *Gesamtnote des Staatsexamens*, wie bisher, aus den Noten der Fächer und der Note für die Wissenschaftliche Hausarbeit zusammen. Neu ist, dass die Noten der einzelnen Fächer aus der (arithmetisch bestimmten)

Note der Modulprüfungen (der Modulfachnote), ggf. einer weiteren Modulfachnote für fachpraktische Modulprüfungen und der staatlichen Abschlussprüfung berechnet werden.

Die *Wissenschaftliche Hausarbeit* ist Teil der Ersten Staatsprüfung und kann als vorgezogener Prüfungsteil abgelegt werden. Die mündlichen und schriftlichen *Abschlussprüfungen* sind staatliche Prüfungen. Ihre Organisation und Durchführung obliegen dem Landesprüfungsamt. Sie werden durch die Landesprüfungsverordnung (LPVO) geregelt. In der LPVO werden unter anderem die Art der Abschlussprüfungen (schriftlich oder mündlich) und ihre Inhalte beziehungsweise Schwerpunkte festgelegt. Weil Modulprüfungen in die Erste Staatsprüfung einbezogen sind, konnte die Anzahl der staatlichen Prüfungen auf eine je Fach reduziert werden. In den Unterrichtsfächern und in den sonderpädagogischen Fachrichtungen wird künftig nur noch jeweils eine schriftliche Abschlussprüfung geschrieben, die sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Fragestellungen umfasst. Die Anteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden für die einzelnen Lehramter in der LPVO festgelegt. In den anderen Fächern ist eine mündliche Abschlussprüfung vorgesehen.

Die *Noten der Fächer* setzen sich aus der Note der staatlichen Abschlussprüfung und den Noten der gemäß der Tabelle examensnotenrelevanten Modulleistungen (der Modulfachnote) zusammen. Die Note der Abschlussprüfung und die Modulfachnote des Fachs werden hierbei jeweils mit einem Faktor versehen.

#### 4.6 Satzungsarchitektur

Dieses Hybridsystem aus universitären Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen macht eine verschachtelte Architektur aus universitären und ministeriellen Satzungen nötig, die in einer bestimmten Abfolge zu realisieren waren. Bei der Entwicklung, Diskussion und Verabschiedung der Satzungen mussten – wie der Direktor des ZLB, Thomas Bremer, im Universitätsjournal im Herbst 2006 schrieb<sup>46</sup> – „viele Rädchen“ – in den Fächern, in den Fakultäten, im Zentrum für Lehrerbildung, in den Universitätsgremien und im Kultusministerium – „ineinander greifen“, damit der Starttermin auch tatsächlich einzuhalten war.

---

<sup>46</sup>S. 20–21 in: *Scientia Hallensis* 6/2006: Die Hallesche Universität ist das Zentrum der Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt. Im Internet: [http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/UM\\_Bremer\\_ZLB.pdf](http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/UM_Bremer_ZLB.pdf)

Den rechtlichen Rahmen bildete eine revidierte LPVO, deren Anlagen die Spezifika der verschiedenen Schularten und Fächer enthalten. Dort wurden auch die wichtigsten Daten aus den Modulbeschreibungen neu aufgenommen (Modultitel, Umfang gemessen in Leistungspunkten und Zulassungsvoraussetzungen zum Modul).<sup>47</sup>

Der erste Schritt bestand darin, das oben vorgestellte Konzept zu entwickeln, sich hierüber mit dem Ministerium zu einigen und schließlich die offizielle Billigung des Ministers einzuholen. In einem zweiten Schritt machten sich die Fächer daran zu bestimmen, welche Module anzubieten sind und wie diese auszusehen haben. Die Fächer erstellten Studienübersichten und detaillierte Modulbeschreibungen<sup>48</sup> – betreut und begleitet vom Prorektorat für Studium und Lehre beziehungsweise vom Zentrum für Lehrerbildung, das zwischenzeitlich gegründet wurde (siehe Abschnitt 4.2). In dem wechselseitigen Prüfprozess der Modulbeschreibungen war auch das Ministerium bereits beteiligt.

Parallel dazu wurde von der Universität<sup>49</sup> anhand des Konzepts zum Lehramtsstudium eine „Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Förderschulen, Sekundarschulen und Gymnasien“ (AStPOLS) entwickelt und am 10.10.2007 vom Akademischen Senat verabschiedet.<sup>50</sup> Diese Allgemeine Ordnung bildet den rechtlichen Rahmen für die einzelnen Fächer, deren Studium und Prüfungen in den jeweiligen „Fachspezifischen Bestimmungen“ geregelt werden. Sie besteht zum einen aus Festlegungen des Konzepts zum Lehramtsstudium und zum anderen aus den Paragraphen der „Allgemeinen Bestimmungen für das Bachelor-Master-Studium“<sup>51</sup>, die Modularisierungsfragen tangieren – weil eben Lehramtsstudium und Bachelor- und Master-Studium auf Modulebene denselben Konstruktionsprinzipien unterliegen.

---

<sup>47</sup> Die neue „Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO - Allg. bild. Sch.)“ wurde erst am 26. März 2008 erlassen. Im Internet: [http://st.juris.de/st/Lehr1StPrV\\_ST\\_2008\\_rahmen.htm](http://st.juris.de/st/Lehr1StPrV_ST_2008_rahmen.htm)

<sup>48</sup> Die Muster hierzu sind im Internet abrufbar unter:  
<http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium> bzw. unter:  
[http://www.hof.uni-halle.de/bama/Studienfachuebersicht\\_LAB.doc](http://www.hof.uni-halle.de/bama/Studienfachuebersicht_LAB.doc) und  
[http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung\\_FSQ\\_LAB.doc](http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_FSQ_LAB.doc)

<sup>49</sup> Eine maßgebliche Rolle bei der Diskussion der Satzungsentwürfe spielte das zu diesem Zeitpunkt bereits aktive Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung.

<sup>50</sup> Im Internet: <http://www.zlb.uni-halle.de/ordnungen/>

<sup>51</sup> Die Allgemeinen Bestimmungen sind eine Art Rahmenordnung, die für alle Bachelor- und Master-Studiengänge an der Universität gilt. Im Internet: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/PRORSTU/pdf/abstpobm.pdf>

Für die jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen wurde den Fächern eine ausgearbeitete Mustervorlage zur Verfügung gestellt.<sup>52</sup> Für jedes Unterrichtsfach der Studiengänge Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien war eine gemeinsame Satzung zu erstellen (z. B. Biologie für das Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien), ebenso für jedes Unterrichtsfach im Studiengang Lehramt an Grundschulen (z. B. Deutsch). Pädagogik und Psychologie für alle Lehramtsstudiengänge sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik wurden in einer Satzung zusammengefasst, ebenso alle Fächer und Fachrichtungen der Rehabilitationspädagogik.

Die Modulbeschreibungen der einzelnen Fächer sind nicht Teil der Studien- und Prüfungssatzungen; sie werden den fachspezifischen Bestimmungen auch nicht angehängt.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Umstellung auf ein neues Modell des Lehramtsstudiums bedeutet für eine Universität einen großen Kraftakt. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie gleichzeitig auch die Magister- und Diplomstudiengänge ins neue System transformiert. Im Wintersemester 2007/08 wurde an der Universität Halle-Wittenberg zeitgleich mit dem zweiten und letzten großen Schwung von Bachelor-Studienprogrammen (darunter die neuen Philologien und Biowissenschaften) mit dem modularisierten Lehramtsstudium begonnen. Damit hat – mit Ausnahme der Medizin und der Rechtswissenschaft – jedes Fach der Universität seine Studienangebote modularisiert. Auch wenn die Stufung der Studiengänge und die Abschlussbezeichnungen im Zentrum der Bologna-Diskussion standen – es ist die Modularisierung, die das Studium bis in seine Mikrostrukturen hinein umwandelt. Und es ist die Modularisierung, die das Gros des Aufwands bei der Studienreform ausmacht. Die Paradoxie an der Zwischenlösung „modularisiert, aber nicht gestuft“ liegt darin, dass sie sich hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung mindestens so aufwendig wie eine Umstellung auf das Bachelor-Master-System gestaltet, aber weiterhin das alte Etikett „Staatsexamen“ trägt. Wenn man so will, wurde in Sachsen-Anhalt (wie in Bayern, Hessen, Thüringen und im Saarland) neuer Wein in alte Schläuche gegossen und nicht – wie der Studienstrukturreform häufig vorgeworfen wird – nur umetikettiert, ohne „richtig“ zu reformieren. Doch die „alten Schläuche“ weisen im Vergleich zu den neuen

---

<sup>52</sup> Die Mustervorlage für die fachspezifischen Bestimmungen ist im Internet abrufbar unter: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> bzw. <http://www.hof.uni-halle.de/bama/Fachspezifische-Bestimmungen-LA.doc>.

Modellen – immer noch – mehr Vorteile auf: a) Die Anerkennung der Abschlüsse über die Ländergrenzen hinweg ist im Rahmen der KMK-Vereinbarungen aus den 1990er Jahren geregelt; b) es herrscht derzeit noch große Unübersichtlichkeit und damit auch Unsicherheit, welche gestuften Studienstrukturen sich nun durchsetzen werden; und c) das Staatsexamen entspricht als staatlicher Studienabschluss dem staatlichen Charakter der weiteren Ausbildung (das Zweite Staatsexamen im Referendariat) und des Schuldienstes (insbesondere das weitgehend staatliche Schulwesen, die Staatsaufsicht über private Schulen, die Verbeamtung der Lehrer in den meisten staatlichen Schulen).<sup>53</sup> Sollte es in Zukunft tatsächlich triftige Gründe geben, die Stufung der Abschlüsse zu vollziehen, kann ohne großen Aufwand der „neue Wein“ (die Module) auch in die „neuen Schläuche“ (Bachelor und Master) gegossen werden.

**Anschrift des Verfassers:**

Dr. Martin Winter  
HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung  
an der Universität Halle-Wittenberg  
Collegienstr. 62  
06886 Wittenberg  
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Dr. Martin Winter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg. Im Rahmen eines mehrjährigen Kooperationsprojekts mit der Universität Halle-Wittenberg war der Autor für die Konzeption des gestuften Studienmodells und der neuen Struktur des Lehramtsstudiums verantwortlich.

---

<sup>53</sup> Mehr dazu siehe *Winter (2007)* (Fußnote 1).