

Was können wir aus Bologna lernen?

**Das Lehramtsstudium aus
Sicht der Dozierenden**

Projektbericht

Ergebnisse einer Fragebogen-
studie an der Universität Leipzig

UNIVERSITÄT LEIPZIG



Übersicht über die Forschungsergebnisse



UNIVERSITÄT LEIPZIG

Was können wir aus Bologna lernen? – Das Lehramtsstudium aus Sicht der Dozierenden

Die Einführung des polyvalenten Bachelors mit dem berufsfeldspezifischen Profil für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie das Höhere Lehramt an Gymnasien („BA-Lehramt“) und der entsprechenden lehramtspezifischen Masterstudiengänge („MA-Lehramt“) zum Wintersemester 2006 / 2007 war mit entscheidenden Veränderungen verbunden. Die nun anstehende Rückkehr zum Staatsexamen stellt nach Aussagen und Forderungen des Kultusministeriums keine Rückkehr zu alten Strukturen dar, sondern soll diese Veränderungen aufgreifen und die Qualität der universitären Lehrerbildung erhöhen (Pressemitteilung des sächsischen Kabinetts vom 19.10.2010). Wir sehen es daher als notwendige Bedingung für eine *Weiterentwicklung* der Qualität der Lehrerbildung an, die Erfahrungen der Dozierenden mit dem reformierten Lehramtsstudium in den Entwicklungsprozess i. S. einer formativen Evaluation einzubeziehen. Der folgende Beitrag kann in diesem Zusammenhang einen wichtigen Baustein darstellen.

Methode

Stichprobe

Im September und Oktober 2009 wurden alle Dozierenden (Lehrende) befragt, die im Sommersemester 2009 und / oder im Wintersemester 2009 / 2010 Veranstaltungen in der Bachelorphase des Lehramtsstudiums angeboten haben. Insgesamt wurden 309 Dozierende angeschrieben, wovon sich 178 Personen (57,6 %) beteiligten. 99 Personen (32,0 %) füllten den Fragebogen vollständig aus.

Erhebung

Die Dozierenden wurden mittels eines in Anlehnung an bestehende Evaluationsinstrumente selbst entwickelten Fragebogens zu unterschiedlichen Aspekten der universitären Lehrerbildung befragt. Die Erhebung wurde als sog. Online-Befragung mit geschlossenen und offenen Fragen durchgeführt.

Aus diesem Fragebogen stellen wir in diesem Bericht fünf Aspekte genauer vor, welche im mittleren Bereich des Fragebogens angesiedelt waren und dediziert Veränderungen der Lehrerbildung sowie sich daraus ergebende Konsequenzen aus Sicht der Dozierenden thematisieren.

- 1) Positive Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems
- 2) Negative Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems
- 3) Lösungsvorschläge zu benannten Problemen
- 4) Beurteilung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung
- 5) Eigene Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung

Für die Erhebung positiver und negativer Veränderungen durch die Einführung des Bachelor-Master-Systems in die Lehrerbildung an der Universität Leipzig (1 und 2) haben wir uns für offene Frageformen entschieden, um den Teilnehmenden einerseits einen großen Freiraum in der Formulierung ihrer Erwägungen zu geben und ihnen andererseits keine Aspekte „in den Mund zu legen“. Gleiches gilt auch für die sich aus den Problemen ergebenden Lösungsansätze (3).

In einer weiteren – geschlossenen – Frage wurden verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der universitären Lehrerbildung benannt (vgl. Criblez, 2001, S. 469 & S. 489). Diese sollten von den Dozierenden beurteilt werden (4). Schließlich baten wir auch hier um eigene Vorschläge (5).

In Tabelle 1 sind die Fragekomplexe im Wortlaut dargestellt. Die Fragen zu den o. g. Aspekten wurden in genau der Reihenfolge gestellt, wie sie auch in Tabelle 1 abgebildet ist.

Tab. 1: Ausschnitte der verwendeten Fragebögen zu Aspekten der Veränderungen mit der Einführung des Bachelor-Master-Systems und zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung.

Aspekt	Fragen
1) Positive Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems	Welche Veränderungen durch die Einführung des BA-Lehramtsstudienganges bewerten Sie <i>aus der Sicht Ihres Bereiches</i> (z. B. <i>Fachwissenschaft</i>) positiv?
2) Negative Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems	Nennen Sie nun aus der Sicht Ihres Bereiches Veränderungen durch die Einführung des BA-Lehramtsstudienganges, die Sie negativ bewerten.
3) Lösungsvorschläge zu benannten Problemen	Haben Sie Anregungen zur Lösung der von Ihnen genannten Probleme?
4) Beurteilung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung	In der Politik und in der Wissenschaftsadministration werden verschiedene Maßnahmen diskutiert, um die Qualität der universitären Lehrerbildung zu verbessern. Was halten Sie davon? <i>Einschätzung auf einer Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“</i> <ul style="list-style-type: none"> • Die didaktische und methodische Ausbildung der in der Lehrerbildung tätigen Dozierenden muss verbessert werden. • Die Qualifikation der in der Lehrerbildung tätigen Dozierenden sollte verbessert werden. • Die Qualität der Lehre sollte regelmäßig von externen und unabhängigen Instanzen evaluiert werden. • Die Lehrveranstaltungen sollten regelmäßig universitätsintern evaluiert werden. • Die Lehrenden sollten sich regelmäßig gegenseitig evaluieren. • Die Lehrveranstaltungen sollten regelmäßig von den Studierenden evaluiert werden. • Die Qualität der Lehre sollte bei der Entlohnung der Dozierenden berücksichtigt werden. • Die Dozierenden sollten zur hochschuldidaktischen Fortbildung verpflichtet werden.
5) Eigene Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung	Nennen Sie eigene Vorschläge

Auswertung

Die Auswertung erfolgte mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Die Erstellung der Kategorien geschah auf Grundlage der getrennten Durchsicht des gesamten Datenmaterials und einer kommunikativen Überprüfung und Abgleichung der gefundenen Kategorien¹. Dabei zeigte sich eine hohe Übereinstimmung der Kategorien zu den Aspekten 3) und 5), so dass hier ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt wurde.

Anschließend wurden die Interviewaussagen in die Kategoriensysteme eingeordnet. Diese erwiesen sich dabei als außerordentlich zuverlässig, was durch die sehr zufriedenstellenden Interraterreliabilitäten zu den entsprechenden Aspekten nachgewiesen werden konnte ($\kappa_1 = 0.887$, $\kappa_2 = 0.987$, $\kappa_{3,5} = 0.981$).

¹ Die Kategoriensysteme zu 1) und 2) wurden von Zweitautor und Viertautorin; jenes zu 3) und 5) von Erstautorin und Drittautor erstellt. Die Kategorisierung und Reliabilitätsüberprüfung erfolgte ebenfalls in dieser Konstellation.

Ergebnisse

Bei der Durchsicht des Datenmaterials zeigte sich deutlich, dass die Lehrenden konsistente Problembereiche beschreiben, die sich durch positive und negative Aspekte sowie assoziierte Lösungs- bzw. Veränderungsansätze charakterisieren lassen. Aus diesem Grund heraus haben wir uns gegen die konventionelle Form der Ergebnisdarstellung (Frage-für-Frage) entschieden und orientieren uns stattdessen frageübergreifend an Problembereichen. Dabei werden zunächst jeweils negative und positive Aspekte herausgestellt und anschließend die sich daraus ergebenden Verbesserungsvorschläge thematisiert. Die nach Fragen aufgeschlüsselten Antworten sind tabellarisch im Anhang zu finden.

Problembereich 1: Struktur und Flexibilität der Lehrerbildung

Das am häufigsten benannte Problem der Lehrerbildung, welches mit der Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge verbunden wird, ist die fehlende Freiheit bei der Wahl von Lehr- bzw. Studieninhalten (n=39; 50,0 %; Tab. 2, K1). Damit sind Beschränkungen in der Auswahl durch die Studierenden einerseits und fehlende Freiheiten in der Wahl sowie mangelnde Flexibilität in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch die Dozierenden andererseits gemeint.

Gleichzeitig werden die inhaltliche Kohärenz und der logische Aufbau von Veranstaltungen, die klare Struktur der Studienganges und der klare Studienverlauf sowie die Belegbarkeit von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden gelobt (Tab. 3, K1, K6, K7).

Unter Berücksichtigung der bisherigen Ergebnisse muss demnach die Forderung nach der Erhöhung der Flexibilität innerhalb der Modulstruktur verstanden werden (n=18; 30,5 %; Tab. 4, K4). Diese umfasst mehr (inhaltliche) Gestaltungsmöglichkeiten für Dozierende, mehr Flexibilität in der Anrechnung von Auslandsmodulen, mehr Wahlfreiheit für Studierende und eine höhere zeitliche Flexibilität.

Bei der Durchsetzung dieser Forderung muss aber darauf geachtet werden, dass der systematische Aufbau von Wissen und Können durch abgestimmte Ziele und Inhalte aufeinander aufbauender Module, sowie die Belegbarkeit von Lehrveranstaltungen und damit eine Einhaltung der Regelstudienzeit (u. a. realisiert durch festgelegte Studienverlaufspläne und die Zeitfensterregelung) nicht gefährdet werden.

Problembereich 2: Prüfungen

Mit Einführung der Modulstruktur änderte sich auch die Prüfungskultur in der Lehrerbildung. Während bis dato nur die Ergebnisse der Staatsexamensprüfungen relevant für die Abschlussnote waren, zählt nun jede Modulprüfung (des Masters). Gleichmaßen entfällt die Möglichkeit Inhalte von Lehrveranstaltungen durch Anwesenheit nachzuweisen, da jedes Modul durch eine Prüfung abgeschlossen werden muss.

Bei der Kritik an den Prüfungen beziehen sich die Dozierenden auf inhaltliche Mängel (z. B. Kleinteiligkeit, Zusammenfassung nicht zusammenfassbarer Inhalte, fehlende Möglichkeit Überblickswissen zu prüfen), aber auch auf die erhöhte Belastung für Studierende und Lehrende (n=24; 30,8 %; Tab. 2, K3).

Ebenso werden aber auch Vorteile der neuen Prüfungskultur von einer Reihe von Personen benannt (n=16; 21,3 %; Tab. 3, K2). Hierbei steht die Möglichkeit einer kontinuierlichen Leistungsrückmeldung im Vordergrund, die die Aktivität von Studierenden fördert und eine Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen erlaubt. Ebenfalls positiv wird die regelmäßige Rückmeldung im Hinblick auf das frühe Erkennen inhaltlicher Defizite seitens der Studierenden gewertet, das ggf. zu einem „kostengünstigen“ Abbruch des Studiums führen kann.

Die Veränderung der Prüfungsmodalitäten ist konsequenterweise für mehr als 20 % notwendig (n=12; Tab. 4, K8). Hierunter fallen die Einforderungen von Grundkenntnissen in allen Modulprüfungen und eine Einführung von Komplexprüfungen, mehr alternative Prüfungsleistungen (anstelle von Klausuren), eine Vereinheitlichung der Qualifikationen zur Zulassung zu den Modulstufen sowie eine Reduktion der Prüfungsanzahl.

Es zeigt sich, dass die Veränderungsvorschläge gezielt die Defizite thematisieren, während die positiven Aspekte beibehalten werden sollen.

Problembereich 3: Modularisierung

Die Beibehaltung der Modulstruktur ist nach den Vorgaben der KMK (2000) und dem Bestreben des SMK (Pressemitteilung des sächsischen Kabinetts vom 19.10.2010) auch für die Wiedereinführung des Staatsexamens eine gesetzte Größe. Insofern ist es von besonderem Interesse sich mit den Problemen zu beschäftigen, die ein nicht unwesentlicher Teil der Lehrenden (n=32; 41,0 %; Tab. 2, K2) mit der Modularisierung verbindet. Als wesentliche Kritikpunkte werden eine zu starre und unflexible Struktur², eine fehlende Passung zwischen Inhalten und Struktur (hier v.a. die zeitliche Abfolge der Inhalte und die Komprimierung von Inhalten in ein oder zwei Semester) sowie Mängel in der Verzahnung und Koordination der einzelnen Module benannt.

Auffällig ist, dass bezüglich der Modularisierung nur wenig unmittelbare positive Antworten der Dozierenden zu finden waren (n=9; 12,0 %; Tab. 3, K8). Dennoch werden die inhaltlichen Konsequenzen, die sich daraus ergeben (vgl. Abschnitt „Struktur und Flexibilität der Lehrerbildung“), sehr wohl positiv wahrgenommen.

Veränderungswünsche, die die Studienstrukturen betreffen, waren die am zweithäufigsten genannten (n=15; 25,4 %; Tab. 4, K1). Dabei werden eine Verschiebung der Studienanteile (Bildungswissenschaften, Fachdidaktik, Fachwissenschaft) ebenso gefordert wie die Einführung eines gemeinsamen Bachelor-Studiums aller Schulformen mit Kernkompetenzen (allg. Bildungswissenschaft, Psychologie, Didaktik, Einführung in die Fächer und förderpädagogische Grundkompetenzen). Gewünscht wird zudem eine stärkere Integration der Fachdidaktiken in das Studium. Auch ein veränderter Beginn verschiedener Studienanteile (z. B. ein früherer Beginn der Fachdidaktiken im Studium) wird diskutiert.

Bei den Veränderungswünschen der Dozierenden, die die Modularisierung betreffen, treten starke Diskrepanzen zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Bereiche der Lehrerbildung (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften) auf. Dies betrifft insbesondere die Verschiebung der Studienanteile, da der jeweils eigene Bereich zu Ungunsten der anderen Bereiche gestärkt werden soll. Hier bedarf es demnach ausführlicher Diskussionen zwischen den verschiedenen Bereichen im laufenden Reformprozess.

Problembereich 4: Bezug zum Lehrerberuf

Die Lehrenden beklagen einen fehlende oder zu geringe Bezug des Studiums zur Praxis des Lehrerberufs als Konsequenz der durch den Bologna-Prozess bedingten Veränderungen (n=14; 17,9 %; Tab. 2, K5). Angesichts der bereits seit Jahrzehnten bestehenden nationalen und internationalen Diskussion (vgl. z. B. Blömeke, 2007) darf die Betrachtung dieses Mankos als Novum des Bologna-Prozesses zumindest vorsichtig in Frage gestellt werden.

Bei der formulierten Kritik steht die Verschiedenheit zwischen Studium und späterer Berufspraxis im Fokus. Der fehlende inhaltliche oder „tatsächliche“ Bezug (z. B. durch Exkursionen und Praktika) zum Lehrerberuf, d. h. zu Schule und Unterricht werden moniert.

Konträr dazu wird von gut 13 % der Lehrenden eine stärkere Berücksichtigung der Lehrämter als spezifische Teilgruppe der Studierenden seit der Einführung des Bachelor-Master-Systems angegeben (n=10; Tab. 3, K4). Darunter zählen die spezifische Motivation der Schulformen, die stärkere Bezugnahme auf Berufsfeld und Unterricht sowie die spezifischen Studienverlaufspläne.

Sowohl bei den Antworten der Dozierenden zur Behebung wesentlicher Kritikpunkte als auch bei jenen zur Verbesserung der inhaltlichen Qualität der Lehrerbildung spielt der Bezug zum Lehrerberuf eine wesentliche Rolle (n=12; 20,3 % bzw. n=5; 15,6 %; Tab. 4, K3). Hierbei steht die Vernetzung der verschiedenen Akteure der Lehrerbildung im Vordergrund, die sich durch Ausdehnung und Verbesserung der semesterbegleitenden Praktika, die systematische Entwicklung des Bezugs zum Praxisfeld Schule, den Einsatz von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen und nicht zuletzt durch inhaltliche Absprachen zwischen den Dozierenden realisieren lässt.

Problembereich 5: Lehrinhalte

Die fehlende oder zu geringe wissenschaftliche Ausrichtung und inhaltliche Qualität des Studiums – das Fehlen des sog. Theoriebezugs – wird von nahezu 40 % der Lehrenden als eine negative Entwicklung festgestellt, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Einführung der neuen Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2006 / 2007 zu bringen ist (n=31; Tab. 2, K6). Es wird vor allem eine fehlende wissenschaftliche Interessenbildung und Kompetenzentwicklung

² Die hier bemängelte fehlende Flexibilität bezieht sich stärker auf organisatorische Aspekte als auf inhaltliche Aspekte, die im ersten Abschnitt zum Tragen kamen.

der Studierenden und die mangelnde Orientierung an selbstständiger Forschung beklagt. Der daraus resultierende Mangel an akademischem Nachwuchs wird ebenfalls moniert. Schließlich nehmen die Kritikpunkte auch Bezug auf die mangelnde Qualität, Tiefe und Breite sowie den fehlenden wissenschaftlichen Charakter der Lehrerbildung.

Gleichermaßen werden aber auch Vorteile der Reformierung bezüglich der Lehrinhalte berichtet. So sieht fast jeder vierte Vorteile bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (n=18; Tab. 3, K3) und über 12 % eine Verbesserung in bestimmten Fachbereichen (n=10; Tab. 3, K9). Konkret werden kleinere Lehrveranstaltungen (i. S. der Anzahl der Teilnehmenden), eine Homogenität der Studierenden bezüglich Wissen und Können, die Möglichkeit innovative Inhalte und Methoden einzubringen, eine verbesserte Studienatmosphäre und Arbeitshaltung der Studierenden sowie eine größere Breite bzw. die Überarbeitung des (inhaltlichen) Lehrangebots benannt.

Die gewünschten weiteren Veränderungen bezüglich der Lehrinhalte umfassen die Forderungen nach einer besseren Verschränkung von Vorlesungen und Seminaren, nach der Vermittlung von Handlungskompetenzen in den Modulen und eine quantitativ aufgewertete Sprachpraxisausbildung für die Studierenden mit fremdsprachlicher Studienrichtung. Diese Veränderungen werden von 18,6 % der Befragten geäußert (n=11; Tab. 4, K7). Diese Reformbemühungen lassen sich aus unserer Sicht leicht in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Fakultäten unter Nutzung der bestehenden und neu entstehenden Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen realisieren und bedürfen nur geringer äußerer Steuerung. Steuerungsmöglichkeiten sehen wir vor allem hinsichtlich der hochschuldidaktischen Qualifizierung der Lehrenden, die später noch thematisiert wird.

Weitere Problembereiche: Rahmenbedingungen, Arbeitsverhalten und Belastungen der Studierenden, Nichteinhaltung der Innovationen im Bologna-Prozess

Häufig werden Defizite im *Aufbau und in den Rahmenbedingungen des Bachelor-Studiums* benannt (n=37; 47,4 %; Tab. 2, K7). Hierunter zählen die Bürokratisierung und administrative Probleme, Schwierigkeiten in Bezug auf die Zeitfensterregelung, der überflüssige Bachelor-Abschluss, zu wenig wissenschaftliches Personal, die Polyvalenz und zu große Seminargrößen.

Hinsichtlich der gewünschten Veränderungen durch eine Reformierung spielt dabei nur die Personalproblematik eine Rolle. So bemerken 13,6 % der Befragten hinsichtlich der Lösung der aufgetretenen Probleme und 28,1 % hinsichtlich der Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung eine notwendige Erhöhung der personellen Kapazitäten (n=8 bzw. n=9; Tab. 4, K5). Aus Sicht der Dozierenden ergibt sich aus einer Erhöhung ein günstigeres Betreuungsverhältnis in den Lehrveranstaltungen, was sich positiv auf den Lehrbetrieb auswirkt. Des Weiteren soll die Lehre nicht durch Lehraufträge sondern durch abhängig beschäftigtes wissenschaftliches Personal abgesichert werden.

Analog ist auch das berichtete Problem des hohen Aufwands und der Belastungen für die Lehrenden zu sehen (n=9; 11,5 %; Tab. 2, K8). Dem erhöhten Aufwand in Bezug auf Verwaltung, Organisation und Prüfungen (vgl. Abschnitt „Prüfungen“) kann aus unserer Sicht sowohl durch eine Reduzierung der Bürokratie als auch durch eine Erhöhung der personalen Ressourcen begegnet werden.

Weitere zentrale Kritikpunkte zielen auf das *Arbeitsverhalten und die Belastungen der Studierenden* ab. Den hohen Belastungen der Studierenden, die 11,5 % der Lehrenden (n=9; Tab. 2, K9) monieren, kann durch die beschriebenen Veränderungen in Prüfungskultur und Flexibilität sowie einer Optimierung der Studienplanung (n=3; 5,1 %; Tab. 4, K10) gut begegnet werden. Das Arbeitsverhalten, was von 35,9 % der Befragten (n=28; Tab. 2, K10) als negative Entwicklung durch den Bologna-Prozess beschrieben wird, spielt bei den Veränderungswünschen keine Rolle. Dies lässt sich wie folgt interpretieren: Zunächst entzieht sich das studentische Arbeitsverhalten einer unmittelbaren Kontrolle. Dennoch wird es als durch Rahmenbedingungen beeinflussbar wahrgenommen, was die hohe Nennungsrate als Problem der Reformierung belegt. Diesem Gedankengang folgend, werden sich Studierhaltung und Motivation der Studierenden in unmittelbarer Folge an veränderte – günstigere – Studienbedingungen zum Positiven entwickeln. Daher werden „nur“ Veränderungswünsche hinsichtlich der Studienbedingungen geäußert.

Die *Nichteinhaltung der Innovationen im Bologna-Prozess* (z. B. Erhöhung der Mobilität, nationale und internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse) ist kein spezifisches Problem der Lehrerbildung und innerhalb dieser auch nicht lösbar. Daher spielt es auch bei den Veränderungsvorschlägen keine Rolle und soll aus diesem Grund an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

Nachdem die zentralen benannten Problembereiche vorgestellt wurden, wenden wir uns nun der Frage nach der Beurteilung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung aus Sicht der Lehrenden zu. Im Unterschied zu den Problembereichen beziehen sich die hier gegebenen Antworten im Wesentlichen auf die Qualität der Inhalte und der Vermittlung von Lehrinhalten im Studium (Tabelle 1, Aspekte 4 und 5).

Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung

Bezüglich der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung baten wir die Dozierenden sich zunächst zu einer Reihe von Maßnahmen zu positionieren (vgl. Tab. 1, Aspekt 4). Zusätzlich bestand die Möglichkeit selbst Vorschläge bzw. Maßnahmen zu nennen, die der Qualitätsentwicklung dienen.

Aus den Beurteilungen der vorgegebenen Maßnahmen gewinnt man folgendes Bild:

- Evaluation wird als zentrales Qualitätsmerkmal der universitären Lehrerbildung verstanden. Dabei stehen die regelmäßige Evaluation der Lehrenden durch die Studierenden (90,1 % Zustimmung; Tab. 5) sowie die regelmäßige universitätsinterne Evaluation der Qualität (76,0 % Zustimmung; Tab. 5) im Vordergrund. Eher neutral bzw. unentschieden bewertet werden die gegenseitige Evaluation der Lehrenden (55,1 % Zustimmung; Tab. 5) und die regelmäßige externe Evaluation (47,5 % Zustimmung; Tab. 5).
- Einer Koppelung der Entlohnung der Lehrenden an die Qualität von Lehre und Forschung stehen die Dozierenden mehrheitlich neutral gegenüber (65,1 % Zustimmung; Tab. 5).

Neben den beiden bereits berichteten zentralen Qualitätsmerkmalen „Vernetzung der Akteure der Lehrerbildung“ (n=5; 15,6 %; Tab. 4, K3) und „Erhöhung der personellen Kapazitäten“ (n=9; 28,1 %; Tab. 4, K5) werden noch drei weitere Vorschläge von den Befragten unterbreitet:

- *Erstens* eine Verbesserung der hochschuldidaktischen Qualität (n=4; 12,5 %; Tab. 4, K6), welche sich aus Sicht der Dozierenden durch eine Verpflichtung der Lehrenden zu hochschuldidaktischen Fortbildungen (75,8 % Zustimmung; Tab. 5) und eine Verbesserung der didaktischen und methodischen Ausbildung (88,3 % Zustimmung; Tab. 5) realisieren lässt. Eine generelle Verbesserung der Qualifikation der Lehrenden wird dabei nicht so deutlich gefordert (65,2 % Zustimmung; Tab. 5).
- *Zweitens* einer Verbesserung der beruflichen Bedingungen der Dozierenden (n=8; 25,0 %; Tab. 4, K9), welche sich aus Sicht der Befragten durch mehr Zeit für Forschung und Lehre durch Verringerung des Lehrdeputats und der Prüfungslast, durch Abschaffung der Kurzzeitverträge, durch vergleichbare Stellenprofile aller Dozierenden aus dem akademischen Mittelbau sowie durch eine bessere Vergütung – v. a. für Lehraufträge und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) – realisieren lässt.
- *Drittens* durch den Einsatz „speziell qualifizierter“ Dozierender (n=7; 21,9 %; Tab. 4, K12). Zu diesen Qualifikationen zählen Praxis- und Schulerfahrungen sowie hochschuldidaktische Kompetenzen.

Rückkehr zum Staatsexamen?

Abschließend möchten wir uns einer Gruppe von Dozierenden zuwenden, die den Veränderungen in der universitären Lehrerbildung durch den Bologna-Prozess nichts Gutes abgewinnen können. Gut ein Viertel der Lehrenden äußert eine solche „Pauschalkritik“ (n=20; 25,6 %; Tab. 2, K1). Darunter fallen jene Aussagen, die das Bachelor-Master-Studium als Ganzes und ohne weitere Präzisierung kritisieren, zum Beispiel mit dem Schlagwort „Verschulung“. Weiter geben einige Personen an, es gebe keine positiven Veränderungen durch die Reform (n=14; 18,7 %; Tab. 3, K11 und n=10; 13,3 %; Tab. 3, K12 – „Sonstiges“-Subkategorie). Insgesamt äußern sich also 35 Personen (44,9 % derjenigen, die diese Frage beantworteten) sehr negativ über die Ergebnisse der Reformierung. Dabei sind Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften überrepräsentiert (80,0 % statt 68 % der Gesamtstichprobe) und jene der Bildungswissenschaften unterrepräsentiert (8,6 % statt 16 %).

Man könnte nun den Eindruck gewinnen, diese Personen streben aus ihrer Ablehnung der neuen Studienstrukturen heraus eine Rückkehr zum Staatsexamen an. Dies fordern aber wesentlich weniger Lehrende (n=9; 15,3 %; Tab. 4, K2). Obgleich also ein großer Teil der Lehrenden eine generelle Kritik am Reformprozess übt, so bezieht sich der

überwiegenden Teil der Antworten auf konkrete Veränderungsprozesse und nicht auf eine Rückkehr zu alten Strukturen.

Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle die empfundene Hilf- und Machtlosigkeit einiger Dozierenden aufgrund des wahrgenommenen, fehlenden Interesses und fehlenden Vermögens der für den Reformprozess Verantwortlichen (n=5; 8,5 %; Tab. 4, K13 – „Sonstiges“-Subkategorie).

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

- 1) Eines zeigen die Ergebnisse aus unserer Sicht ganz deutlich: Die Dozierenden sind Betroffene und nehmen dies zum Anlass, ihre Kritik zu äußern. Andererseits wird ebenso deutlich, dass sie die Veränderung als zukunftsorientierten Prozess und Aufgabe verstehen, was sich im geringen Anteil jener Lehrenden zeigt, die eine Rückkehr zum „alten“ Staatsexamen fordern. Zudem erwies sich die Einordnung der berichteten positiven und negativen Veränderungen sowie weiterer Veränderungsbedarfe als sehr schwierig, was zeigt, wie vielschichtig die Wahrnehmung der Lehrenden ist³ und wie wichtig daher ein Reformprozess ist, der alle Beteiligten in den Diskussionsprozess einbindet.
- 2) Als ein zentraler Kritikpunkt wurde die fehlende Flexibilität von Lehrenden und Studierenden moniert. Es muss demnach einer der ersten Diskussionspunkte sein, wie bei Beibehaltung abgestimmter Ziele und Inhalte und der Einhaltung der Regelstudienzeit gleichzeitig inhaltliche und organisatorische Freiräume geschaffen werden können. Dies sehen wir ausdrücklich nicht als Aufgabe einzelner Fachbereiche, sondern muss zentral moderiert und dokumentiert werden. Zentrale Einrichtungen der Lehrerbildung wie das Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung könnten hier eine wichtige Rolle einnehmen.
- 3) Als ebenso fakultäts- und bereichsübergreifende Aufgabe sind Reformbemühungen bezüglich der Modularisierung zu betrachten. Insbesondere zu den Anteilen der Säulen der Lehrerbildung (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) ist eine rege Debatte zu erwarten, die ebenso wie die unter 2) benannten Aspekte zentral moderiert und dokumentiert werden muss. Zudem würden einheitliche Regelungen bezüglich des Bewegungsspielraumes innerhalb der Modularisierung und deren Dokumentation und Distribution an die einzelnen Fachbereiche der Wahrnehmung der Starrheit des Systems entgegenwirken⁴.
- 4) Weiter sehen wir den Bezug zum Lehrerberuf als eine Aufgabe, die in allen Bereichen der Lehrerbildung in den Fokus gerückt werden sollte. Speziell die systematische Entwicklung des Bezugs der Lehrinhalte zum Praxisfeld Schule ist ausdrücklich auch als Aufgabe der Fachwissenschaften zu sehen. Hierbei könnte es unter Stärkung des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung gelingen, die geforderte Vernetzung aller universitären und außeruniversitären Akteure der Lehrerbildung zu realisieren. Die Kenntnis des Handelns der Mitakteure zur Anknüpfung und des Vermeidens von Redundanzen ist dabei der erste Schritt.
- 5) Kritikpunkte, die die Lehrinhalte und die Prüfungen betreffen, lassen sich aus unserer Sicht gut in den einzelnen Arbeitsbereichen der Fakultäten lösen. Dafür sind jedoch zwei wesentliche Dinge notwendig: Eine angemessene personale Ausstattung und eine Reduzierung der Prüfungslast (bei Lehrenden *und* Studierenden) durch a) eine Stärkung alternativer Prüfungsformen (z. B. Lernportfolios) und b) eine Anpassung der Prüfungsberechtigungen für nicht-promovierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend der Vorgaben des Sächsischen Hochschulgesetzes. Aber auch hier bedarf es ausführlicher Diskussionsprozesse, in die *alle* Mitarbeitenden eingebunden werden müssen.
- 6) Die Qualität der Lehre lässt sich neben der Erhöhung personeller Ressourcen und einer Vernetzung aller Akteure vor allem durch eine didaktische Qualifizierung der Lehrkräfte und durch Evaluation sichern bzw. verbessern. Für beide Teilaspekte stehen bereits universitätsinterne Strukturen zur Verfügung, die gestärkt und verbindlich gemacht werden sollten. So könnte eine Verpflichtung zur (didaktischen) Weiterbildung im Hochschulsektor ebenso etabliert werden, wie dies im schulischen Sektor bereits geschehen ist. Eine zentral organisierte Evaluation hätte zudem eine entlastende Wirkung für Lehrende und Studierende.

³ An dieser Stelle sei auf die Analyse der „Sonstiges“-Kategorien im Anhang verwiesen, die hier nicht weiter thematisiert werden kann.

⁴ Als Beispiel sei die Möglichkeit benannt Module über zwei Semester auszudehnen, wovon kaum Gebrauch gemacht wird. Im Gegenteil wird häufig beklagt, dass aufgrund der Modularisierung alle Inhalte parallel in einem Semester stattfinden müssten.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2007): *Abschließende Reflexion. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. In: Sigrid Blömeke, Bardo Herzig und Gerhard Tulodziecki (Hg.): *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 302–308.
- Criblez, Lucien (2001): *Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder*. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger (Nationales Forschungsprogramm, 33), S. 437–486.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Sächsische Staatskanzlei (2010): *Zielgenaues Studium mit viel Praxis. Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Sachsen. (Pressemitteilung des sächsischen Kabinetts vom 19.10.2010)*. Dresden. Online verfügbar unter <http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/158474?page=2>, zuletzt geprüft am 09.09.2011.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000)*. Berlin, Bonn. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, zuletzt geprüft am 09.09.2011.

Anhang

Positive und negative Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems

Tab. 2 Negative Veränderungen mit der Einführung des Bachelor-Master-Studiums in die Lehrerbildung an der Universität Leipzig. Die angegebenen Zahlenwerte repräsentieren Nennungshäufigkeiten. Pro Person wurde auch bei mehrfacher Nennung einer Kategorie nur deren einfache Nennung kodiert. Insofern stellen diese Werte auch Personenanzahlen dar.

Kat.	Beschreibung	Anzahl (N=78)	%
K4	Kaum Freiheiten bei der Wahl von Lehrinhalten bzw. Studieninhalten	39	50,0
K7	Defizite im Aufbau und in den Rahmenbedingungen des BA-Studiums	37	47,4
K2	Explizite Kritik an der Modularisierung	32	41,0
K6	Fehlende oder zu geringe wissenschaftliche Ausrichtung und inhaltliche Qualität des Studiums sog. Theoriebezug)	31	39,7
K10	Negative Auswirkungen auf die Studierhaltung (Mentalität), Motivation und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden	28	35,9
K3	Explizite Kritik an den Prüfungen (inkl. Belastungen durch Prüfungen)	24	30,8
K1	Pauschalkritik	20	25,6
K5	Fehlender oder zu geringer Bezug des Studiums zur Praxis des Lehrerberufs	14	17,9
K11	Nichteinlösung von Innovation im Bologna-Prozess	11	14,1
K8	Zunahme des Aufwands und der Belastungen für die Lehrenden	9	11,5
K9	Hohe Belastungen der Studierenden	9	11,5
K12	Keine negativen Veränderungen	4	5,1
K13	Sonstiges	7	9,0

Tab. 3 Positive Veränderungen mit der Einführung des Bachelor-Master-Studiums in die Lehrerbildung an der Universität Leipzig. Die angegebenen Zahlenwerte repräsentieren Nennungshäufigkeiten. Pro Person wurde auch bei mehrfacher Nennung einer Kategorie nur deren einfache Nennung kodiert. Insofern stellen diese Werte auch Personenanzahlen dar.

Kat.	Beschreibung	Anzahl (N=75)	%
K1	Inhaltliche Kohärenz und logischer Aufbau von Veranstaltungen	24	32,0
K6	Klare Struktur des Studiengangs und klarer Studienverlauf	19	25,3
K3	Vorteile bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen	18	24,0
K2	Kontinuierliche Prüfungen und Leistungsrückmeldungen	16	21,3
K5	Verbindlichkeit von Ausbildungsinhalten und Veranstaltungen	14	18,7
K4	Stärkere Berücksichtigung der Lehrämter als spezifische Teilgruppe der Studierenden	10	13,3
K9	Veränderungen im Lehrangebot - Verbesserungen in bestimmten Fachbereichen	10	13,3
K8	Stärkere Gewichtung spezifischer Ausbildungsinhalte	9	12,0
K10	Verbesserte Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Dozenten	4	5,3
K7	Belegbarkeit von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden	3	4,0
K11	Keine positiven Veränderungen (insgesamt oder in speziellen Bereichen)	14	18,7
K12	Sonstiges	18	24,0

Lösungsvorschläge zu benannten Problemen und eigene Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung

Tab. 4 Lösungsvorschläge zu benannten Problemen und eigene Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung an der Universität Leipzig. Die angegebenen Zahlenwerte repräsentieren Nennungshäufigkeiten. Pro Person wurde auch bei mehrfacher Nennung einer Kategorie nur deren einfache Nennung kodiert. Insofern stellen diese Werte auch Personenanzahlen dar.

Kat.	Beschreibung	Problemlösung		Qualitätsverbesserung	
		Anzahl (N=59)	%	Anzahl (N=32)	%
K1	Umstrukturierung der aktuellen Studiengänge	15	25,4	1	3,1
K2	Überführung in neue Studienstrukturen	9	15,3	0	0
K3	Vernetzung der Akteure der Lehrerbildung	12	20,3	5	15,6
K4	Erhöhung der Flexibilität innerhalb der Modulstruktur	18	30,5	0	0
K5	Erhöhung der personellen Kapazitäten	8	13,6	9	28,1
K6	Verbesserung der Hochschuldidaktik	4	6,8	4	12,5
K7	Veränderung der Modul Inhalte	11	18,6	2	6,3
K8	Veränderung der Prüfungsmodalitäten	12	20,3	1	3,1
K9	Verbesserung der beruflichen Bedingungen der Dozierenden	1	1,7	8	25,0
K10	Optimierung der Studienplanung	3	5,1	1	3,1
K11	Eigenständiges Lehramtsstudium	4	6,8	2	6,3
K12	Einsatz spezieller Dozierender	0	0	7	21,9
K13	Sonstiges	6	10,2	6	18,8

Differenzierte Betrachtung der Sonstiges-Kategorien

Zunächst sei darauf verwiesen, dass auch Teile von Antworten (sog. Paraphrasen) in die Sonstiges-Kategorie eingeordnet wurden, wenn sich die übrigen Teile inhaltstragenden Kategorien zuordnen ließen.

Negative Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems

Neben zwei Aussagen die inhaltlich nicht einzuordnen waren, beziehen sich die hier subsummierten Kritikpunkte auf Einzelnennungen. Darunter zählen 1) die hohe Durchlässigkeit zwischen Lehramtsstudium und Fachbachelor, was den Numerus Clausus obsolet macht, 2) die sehr unterschiedlichen Lernniveaus der Studierenden, 3) die mangelnde Übersicht bzgl. der Lehrziele, 4) die Schulpraktischen Studien I und der Wahlbereich als konkrete Lehrangebote sowie 5) die fehlende Anerkennung guter Lehre und der fehlende Einfluss dessen auf die akademische Laufbahn.

Positive Veränderungen mit Einführung des Bachelor-Master-Systems

Besonders auffällig ist der hohe Anteil „sonstiger“ Antworten bei den positiven Antworten in Tabelle 3. Dies hat mehrere Gründe. Zunächst wurden spezifische positive Aspekte nur von einzelnen Personen benannt, so dass eine weitere Kategorie unangemessen wäre. Dies betrifft 1) eine Erhöhung des Austauschs der Studierenden durch die Jahrgangsbinding, 2) eine durchschaubare Organisation, 3) eine geringe Abbruchquote, 4) den Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern in der universitären Phase der Lehrerbildung, 5) die Möglichkeit mehr Studierende für den eigenen Fachbereich zu interessieren und 6) die stärkere Selektion durch Einführung des Numerus Clausus (n=6).

Der Anteil „echter“ sonstiger Antworten, die nicht im Sinne der Frage interpretiert werden konnten, war mit n=3 sehr gering. Den größten Anteil der Antworten machen Aspekte aus, die entweder eindeutig auf negative Veränderungen abzielen oder so formuliert sind, dass sie sowohl negativ als auch positiv interpretiert werden können. Dies betrifft 10 der 18 Personen mit „sonstigen“ Antworten. Das entspricht einem Anteil von 13,3 % aller Personen, die diese Frage beantwortet haben.

Inhaltlich fallen die folgenden (paraphrasierten) Aussagen in diese (Sub-)Kategorie:

- Studierende können neben dem Studium nicht arbeiten; damit wird Ablenkung reduziert
- höherer Druck auf die Studierenden
- individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzung der Lehrenden wird unterbunden
- Entscheidung für den Lehrerberuf erst spät im Studium (durch Fachdidaktik)
- Wechselmöglichkeiten der Studierenden (aus Fachbachelor heraus, um Numerus Clausus zu umgehen)
- Studierende sind weniger informiert und erfahren daher weniger Frustration
- Fachliches Profil des Lehrenden geht durch inhaltliche Vorgaben verloren
- Überladene Module
- weniger Breite der Theorie
- Passivität der Studierenden
- reines Fachstudium für Lehramt erforderlich

Lösungsvorschläge zu benannten Problemen

Die hier als „Sonstiges“ eingeordneten Aussagen drücken vorwiegend die Hilf- bzw. Machtlosigkeit der Lehrenden gegenüber der Reform aus. Es wird auf 1) gesellschaftliche Problemlagen, darunter der vermeintliche Anspruch aller auf Abitur und Studienplatz, 2) das Desinteresse und Unvermögen der Verantwortlichen und 3) gar irreparable Schäden durch die Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge rekurriert.

Als konkrete Maßnahme wird eine strengere Selektion der Studierenden aufgeführt (n=1).

Eigene Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung

Bei den Vorschlägen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung setzt sich die Sonstiges-Kategorie ausschließlich aus nur von Einzelpersonen genannten Antworten zusammen. Grob lassen sich diese Antworten in zwei Subkategorien gliedern: 1) Ergänzende Aspekte zu und Konsequenzen aus Evaluationen und 2) Wechselseitige Offenheit und Anerkennung von Lehrenden und Studierenden.

Dabei wurden folgende Aussagen von den Befragten formuliert (paraphrasiert):

- Zu viele Evaluationen rauben Zeit und Arbeitskraft
- Evaluationen sind kritisch zu bewerten, da es keine klaren / einheitlichen Qualitätskriterien von Lehre gibt
- Evaluation sollte stets professionell erarbeitet und ausgewertet werden
- ein gegenseitiges Hospitieren ist aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen als realitätsfern zu bewerten
- Aus Evaluierungen sollten Konsequenzen folgen
- aus schlechter Lehre sollten keine Gehaltseinbußen, sondern persönliche Gespräche und Verbesserungsmöglichkeiten folgen

- Es existiert ein defizitäres Lehrerbild (im Hinblick auf wissenschaftliche Qualifikation) der Studierenden, wodurch qualitative Verbesserungen seitens der Universität nicht greifen
- Studierende sollten als Teil der Zukunft der Universität und nicht als Störfaktor beim Forschen begriffen werden.

Beurteilung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung

Tab. 5 Beurteilung von Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der universitären Lehrerbildung. Die angegebenen Zahlenwerte repräsentieren die Anzahl der Personen, die der jeweiligen Aussage zustimmten. Die Antwort erfolgte auf einer ungegliederten Skala von „stimme gar nicht zu“ (0) bis „stimme voll zu“ (100). Zusätzlich sind die Mittelwerte (M) angegeben.

Aussage	Anzahl Zufriedener (N=94)	Anteil Zufriedener (%)	M
regelmäßige Evaluation der Lehrenden durch Studenten	91	90,1	30,9
didaktische und methodische Ausbildung der Dozenten verbessern	83	88,3	31,6
regelmäßige uniinterne Evaluation der Qualität	76	76,0	42,1
Verpflichtung zur hochschuldidaktischen Fortbildung der Dozenten	75	75,8	42,9
Qualifikation der Dozenten verbessern	58	65,2	49,3
Qualität bei Entlohnung der Dozenten berücksichtigen	59	62,1	55,4
regelmäßige gegenseitige Evaluation der Lehrenden	54	55,1	58,1
regelmäßige externe Evaluation der Qualität	47	47,5	59,6