

Open Access-Beitrag aus:

Datenreport Erziehungswissenschaft 2016

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Hans-Christoph Koller
Hannelore Faulstich-Wieland
Horst Weishaupt
Ivo Züchner (Hrsg.)

Datenreport Erziehungswissenschaft 2016

Erstellt im Auftrag
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Dieser Datenreport wurde aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2016 Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich



Dieser Beitrag steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740777A>)

DOI 10.3224/84740777A

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg – www.lektorenzimmer.de

Typographisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

1 Studiengänge und Standorte

Cathleen Grunert, Katja Ludwig, Melanie Radhoff &
Christiane Ruberg

Mit dem Datenreport 2016 liegen nun zum fünften Mal Daten zu Studiengängen und Standorten im Bereich der Erziehungswissenschaft und den Lehramtsstudiengängen an den deutschen Hochschulen und Universitäten vor. Die gesamtdeutsche Dokumentation vorhandener Studiengänge sowie die Perspektive auf die Veränderungen der letzten Jahre ermöglicht eine vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Studienmodelle und Entwicklungen. Zentrale Fragestellung ist, inwiefern sich die durch den Bologna-Prozess intendierten Forderungen nach Standardisierung und Flexibilisierung von Studiengängen sowie eine verbesserte »Employability« der Absolventinnen und Absolventen 15 Jahre nach Beginn der Reform in den Ausbildungsmodellen wiederfinden. Die aktuelle Bestandsaufnahme verweist darauf, dass in den Hauptfachstudiengängen mittlerweile flächendeckend Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, dass die einzelnen Hochschulstandorte dies jedoch sowohl strukturell als auch inhaltlich sowie bezogen auf den Umfang einzelner Studienelemente auf sehr unterschiedliche Weise tun. Die Längsschnittperspektive zeigt zudem eine große Fluktuation: Studiengänge werden wieder eingestellt, weiterhin neu eingerichtet oder auch entscheidend modifiziert. Der Umstellungsprozess auf die neuen Abschlüsse ist zwar abgeschlossen, aber das Feld ist noch immer in Bewegung. Ähnliches zeigt sich im Lehramt, wo Strukturen und mögliche Abschlüsse weiterhin kein einheitliches Bild ergeben und Bachelor- und Masterstudiengänge neben Ausbildungsmodellen existieren, die mit dem Staatsexamen abschließen.

Der Beitrag nimmt vor diesem Hintergrund zum einen die Struktur der Studiengänge etwa hinsichtlich der Studiendauer und der Umfänge in den Blick, die sich sowohl im Hauptfach als auch im Lehramt sehr heterogen darstellen, und fokussiert zum anderen auf die Profilbildungen der Studienprogramme und vor allem im Hauptfach auf die damit verbundenen disziplinären oder teildisziplinären Schwerpunktsetzungen. Mit Blick auf verschiedene Studieninhalte und deren Stellenwert im Gesamtstudienprogramm wird die Frage aufgeworfen, inwiefern erziehungswissenschaftliche Studiengänge sich in ihren Ausbildungsinhalten überhaupt auf die Vermittlung allgemein-disziplinären Grundlagenwissens beziehen. Ähnlich wird bezogen auf die Lehramtsstudiengänge nach den erziehungswissenschaftlichen Anteilen in den Studienprogrammen gefragt, deren Bestandsaufnahme vor allem aufgrund uneinheitlicher Terminologien, die sich sehr stark auch in den Hauptfachstudiengängen zeigen, erschwert wird. Darüber hinaus werden die inhaltliche Ausrichtung und curriculare Einbin-

derung der universitären Praxisphasen als zentrale Elemente der Lehrerbildung exemplarisch erhoben.

Der vorliegende Beitrag besteht damit aus zwei großen Teilen. Zum Ersten werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf Bachelor- und Masterebene an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Studienstruktur, ihrer inhaltlichen Ausgestaltung sowie im Hinblick auf unterschiedliche Muster an Studiengängen vorgestellt und analysiert. Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage, inwiefern sich die Studiengangsgestaltung an den Empfehlungen des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft orientiert und welche unterschiedlichen Typen von Studiengängen sich nachzeichnen lassen. Zum Zweiten werden in ähnlicher Weise Entwicklungen im Bereich der Lehramtsstudiengänge und ihrer strukturellen Einbindung in die Universitäten in den Bundesländern dargestellt. Zusätzlich wird der Fokus hier auf die Frage nach den Auswirkungen der Inklusionsbewegung auf die Lehramtsausbildung gelegt und unterschiedliche Modelle hierfür dargestellt.

Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem abschließend Trends benannt und mögliche Entwicklungen aufgezeigt werden.

1.1 Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft

Cathleen Grunert & Katja Ludwig
unter Mitarbeit von Eva Plappert & Tanja Scheibe

1.1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick

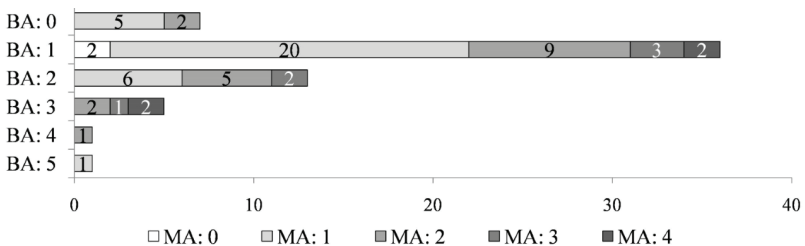
Zum Wintersemester 2014/15 finden sich an insgesamt 63 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland 190 Bachelor- und Masterstudiengänge, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden¹. Diese hohe Zahl an Studiengängen kommt

1 Die nachfolgenden Darstellungen basieren auf Erhebungen im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts »Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess«. Hier wurde u. a. eine Bestandsaufnahme aller in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung getragener Hauptfachstudiengänge vorgenommen. Aufgenommen wurden Studiengänge, die nach Eigenaussage der jeweiligen Standorte hauptverantwortlich von der Erziehungswissenschaft bzw. Teildisziplinen (mit-)getragen werden und in die zum Wintersemester 2014/15 eine Immatrikulation in das erste Fachsemester möglich war (vgl. Anhang, Tab. A1 und A2). Als Hauptfach wurde ein Studiengang eingeordnet, wenn es möglich ist, die Abschlussarbeit in diesem anzufertigen. Im Falle starker Spezialisierungen wurden alle Studiengänge aufgenommen, die sich an den etablierten Studienrichtungen der Diplomstudiengänge und/oder Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft orientieren (vgl. auch Stisser/Horn 2012).

vor allem durch die Zweiteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge und durch das teilweise parallele Angebot an Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zustande². Unter den Studiengängen finden sich 86 Bachelor- und 104 Masterstudiengänge, sodass hier ein leichtes Übergewicht zugunsten der Masterausbildung festzustellen ist.

Mit Blick auf die Standorte zeigt sich, dass aktuell 56 Standorte Bachelor- und 61 Standorte Masterstudiengänge anbieten. An 54 Standorten werden sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge angeboten und 9 Standorte halten entweder nur Bachelor- oder nur Masterstudiengänge vor (2:7). Im Vergleich zur Situation vor der Studienreform ist es damit nach wie vor an knapp 20 % weniger Standorten möglich, eine zumindest in zeitlicher Hinsicht vergleichbare Langzeitausbildung im Feld der Erziehungswissenschaft zu absolvieren. Von den ehemals 66 Standorten (vgl. Grunert 2012; HRK 1998) bieten nur noch 59 einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang als Bachelor- oder Mastervariante im Hauptfach an. Gleichzeitig werden jedoch von vier Standorten Bachelor- und/oder Masterstudiengänge im Hauptfach bereitgehalten, die vormalig keinen Diplom- oder Magisterhauptfachstudiengang im Studienangebot hatten.

Abbildung 1.1: Anzahl Studiengänge und Standorte (n=63; in absoluten Häufigkeiten)



Im Durchschnitt haben die erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte drei Studiengänge im Angebot, wobei die standortbezogene Anzahl von einem bis sieben Studiengängen reicht (vgl. Abb. 1.1). Am häufigsten finden sich hierbei Standorte, die einen Bachelor- mit einem Masterstudiengang verbinden (n=20, 32 %), gefolgt von der Kombination eines Bachelorstudiengangs mit zwei Masterangeboten (n=9, 14 %). Sechs Standorte (10 %) bieten zwei Bachelor- und einen Masterstudiengang an, wobei dies einerseits vor dem Hinter-

2 Zudem bieten manche Standorte Zwei-Fach-Studiengänge in unterschiedlichen Umfängen an, die hier auch entsprechend mehrfach gezählt wurden. An einigen Standorten werden, der Eigendefinition nach, auch Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angeboten, die jedoch unterschiedliche Strukturvarianten ermöglichen, sodass auch in diesen Fällen die Studiengänge mehrfach gezählt wurden (vgl. Anhang, Tab. A1 und A2).

grund von Ein- und Zwei-Fach-Varianten im Bachelorbereich einzuordnen ist. Andererseits ist dies auch auf parallel angebotene Studienprogramme zurückzuführen, die inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet sind und der Studienfachbezeichnung nach eher als generalisiert oder eher als spezialisiert eingeordnet werden können (vgl. Kap. 1.1.2).

Struktur der Studiengänge

Schaut man nun auf die Struktur der Studienprogramme, dann wird deutlich, dass sich auf der Masterebene das Modell der Ein-Fach-Studiengänge durchgesetzt hat (96:8), während sich im Bachelorbereich nahezu ähnlich häufig Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge (45:41) finden. Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich sind Letztere dabei vorrangig Studiengänge mit generalisierten Studienfachbezeichnungen (BA: 78 %; MA: 63 %). An Standorten mit Bachelor- und Masterangeboten gibt es am häufigsten die Kombination von mindestens einem Ein-Fach-Bachelor- und einem Ein-Fach-Masterstudiengang (n=32). Diese Variante ist mehrheitlich an ehemaligen Diplomstandorten (n=25) zu finden. Ebenfalls häufig ist die Kombination mindestens eines Zwei-Fach-Bachelors mit einem Ein-Fach-Master (n=21). Demgegenüber ist es eher unüblich, ausschließlich Zwei-Fach-Varianten im Bachelor- und Masterbereich anzubieten, sodass sich dieses Modell auch nur an einem Standort findet. Bei Standorten, die nur Bachelor- oder Masterstudiengänge anbieten (n=9), dominiert das Ein-Fach-Modell. Lediglich ein Standort bietet seinen Bachelorstudiengang ausschließlich in der Zwei-Fach-Variante an.

Die Umfänge der erhobenen Studiengänge liegen im Bachelorbereich zwischen 70 und 210 sowie im Masterbereich zwischen 68 und 120 Leistungspunkten³. Vor allem auf der Bachelorebene, auf der Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge fast paritätisch verteilt sind, lassen sich entsprechend große Differenzen in den Umfängen ausmachen, sodass insgesamt 14 verschiedene Werte dokumentiert werden können, die sich bei 90 (ca. 12 %) und 120 (ca. 15 %) ansatzweise und bei 180 (ca. 57 %) Leistungspunkten deutlich konzentrieren. Im Bereich der Ein-Fach-Struktur finden sich auch vereinzelt Studiengänge, die vom sechssemestrigen 180 LP-Modell abweichen. Zwei Studiengänge integrieren hierbei längere Praktikumszeiten in ihre Programme und sind als siebensemestrige Bachelorstudiengänge mit 210 LP ausgelegt.

Im Master, der auch vorwiegend als Ein-Fach-Studiengang angeboten wird, dienen die 120 Leistungspunkte hingegen als übergreifende Richtgröße und werden nur von knapp 10 % der Studiengänge unterboten, wobei sich auch

3 Im Fall von Zwei-Fach-Studiengängen, bei denen die Abschlussarbeit optional in einem der beiden Fächer angefertigt werden kann ($n_{BA}=15$; $n_{MA}=5$), wurden die Umfänge für die Abschlussarbeit in den Gesamtumfang eingerechnet und auch verpflichtende Praktika, die außerhalb der jeweiligen Fächer in einem Optionalbereich aufgehoben sind, wurden in diesen einbezogen ($n_{BA}=9$; $n_{MA}=1$).

hierunter vier Studiengänge finden, die als Ein-Fach-Studiengänge mit 90 LP (3 Semester) ausgelegt sind und entsprechend ein Bachelorstudium mit 210 LP (7 Semester) voraussetzen.

Veränderungen im Vergleich zum Wintersemester 2011/12

Im Vergleich zu den Studiengängen im Wintersemester 2011/12, die im letzten Datenreport im Fokus standen, (vgl. Anhang, Tabelle A1 und A2; Stisser/Horn 2012) lässt sich vorrangig im Masterbereich ein weiterer Ausbau nachzeichnen. An 13 Standorten wurden insgesamt 15 neue Masterstudiengänge eingeführt (BA-Studiengänge: 4), wobei hier überwiegend bereits bestehende Masterangebote an den jeweiligen Standorten durch zusätzliche Studiengänge ergänzt wurden und an zwei Standorten erstmals überhaupt ein Masterstudiengang eingeführt wurde. Wenngleich bereits 2012 festgestellt werden konnte, dass die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Erziehungswissenschaft weitestgehend abgeschlossen ist, zeigen sich aktuell neben diesen neu eingeführten Studiengängen auch Veränderungen bisher bestehender Studiengänge. Nur leicht mehr als die Hälfte der Standorte ($n=36$) hat keine Veränderungen in ihrem Studienangebot vorgenommen, während sich bezogen auf Studienfachbezeichnungen an 16 Standorten Veränderungen bei 22 Studiengängen ($n_{BA}=10$; $n_{MA}=12$) ergeben und an drei weiteren Standorten Studiengänge ersatzlos eingestellt wurden ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=1$). Die Einstellung der Bachelorstudiengänge führt dabei auch dazu, dass an diesen beiden Standorten nunmehr ausschließlich Masterstudiengänge vorgehalten werden.

1.1.2 Studienfachbezeichnungen

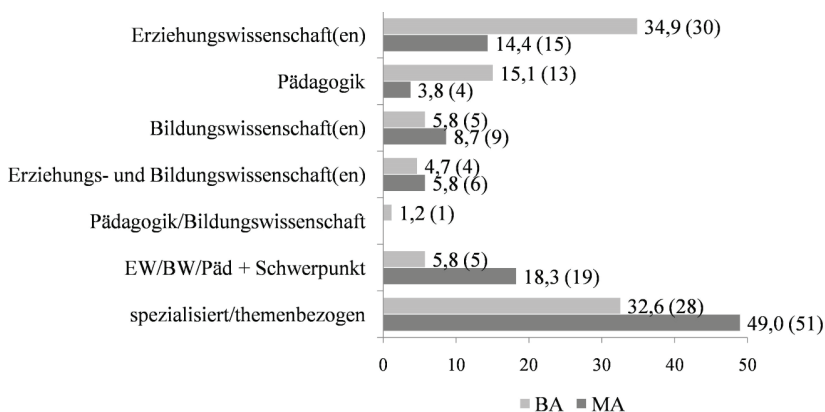
Auf der Ebene der Konzeption als Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Varianten und auch hinsichtlich ihrer Umfänge erscheinen die Bachelorstudiengänge damit zunächst deutlich heterogener als die Masterstudiengänge. Allerdings sind anhand der Strukturmerkmale noch keine Aussagen über inhaltliche Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge möglich. Um sich diesen anzunähern, wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Studienfachbezeichnungen geworfen, die einen ersten Hinweis auf mögliche Profilbildungen in den einzelnen Studienprogrammen geben können. Mit 90 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen bei 190 Studiengängen eröffnet sich dabei insgesamt eine nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich plurale Studienlandschaft im Feld der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge.

Generalisierte Studienfachbezeichnungen

Gut die Hälfte (46 %) bzw. 87 der Studiengänge ($n_{BA}=53$; $n_{MA}=34$) tragen die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)«, »Bildungswissenschaft(en)«, teilweise in Ergänzung von »Educational Science(s)« oder »Pädagogik« bzw. Kombinationen aus diesen Begriffen und werden im Folgenden als generalisierte Studiengänge bezeichnet, wohlwissend, dass eine solche Zuordnung zunächst nur auf dem Labeling und nicht auf den tatsächlich integrierten Studieninhalten beruht (vgl. Abb. 1.2).

Zwar findet sich in dieser Gruppe der Disziplinbegriff »Erziehungswissenschaft« im Singular ($n_{BA}=28$; $n_{MA}=12$), wie ihn auch die Fachgesellschaft DGfE verwendet, am häufigsten, jedoch wird dieser zum einen an manchen Standorten auch im Plural ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=3$) verwendet. Zum anderen werden als generalisierte Studienfachbezeichnungen auch die Begriffe »Pädagogik« ($n_{BA}=14$; $n_{MA}=4$) oder »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=10$; $n_{MA}=15$) gebraucht.

Abbildung 1.2: Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=86$; $n_{MA}=104$; in % und (n))



Während »Pädagogik« als Studienfachbezeichnung im Masterbereich deutlich seltener vorkommt, setzt sich dort der Begriff »Bildungswissenschaft(en)« scheinbar stärker durch und wird auch häufiger im Plural verwendet ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=5$). Von den 19 im Vergleich zum letzten Datenreport 2012 neu eingeführten Studiengängen, können nur vier der Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen zugeordnet werden, die zudem ausschließlich den Begriff »Erziehungswissenschaft« verwenden ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=2$). Bei denjenigen Studiengängen, die im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 veränderte Studienfachbezeichnungen tragen, lässt sich hingegen kein übergreifender Trend erkennen. Hier wurden fünf Studiengänge sowohl in »Erziehungswissenschaft«

($n_{BA}=2$) als auch in »Bildungswissenschaften« ($n_{BA}=1$) bzw. eine Kombination aus beiden Begriffen ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=1$) umbenannt. Dabei finden sich Umbenennungen von »Pädagogik« oder »Erziehung und Bildung« in »Erziehungswissenschaft«, von »Vermittlungswissenschaften« in »Bildungswissenschaften«, aber auch von »Erziehungswissenschaft: Bildung und Erziehung und Qualitätssicherung« oder »Erziehungswissenschaft« zu »Bildungs- und Erziehungswissenschaft« bzw. »Erziehungs- und Bildungswissenschaften«, sodass auch hier kein gemeinsamer Trend zu erkennen ist.

Insgesamt 13% bzw. 24 weitere Studiengänge ergänzen zudem diese generalisierten Bezeichnungen durch spezifische Schwerpunkte, wobei sich diese Art des Labelings deutlich häufiger im Master- als im Bachelorbereich findet ($n_{BA}=5$; $n_{MA}=19$). Auch hier wird am häufigsten »Erziehungswissenschaft« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=12$), gefolgt von »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=3$; $n_{MA}=5$) und »Pädagogik« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=2$) als übergreifende Bezeichnung verwendet und durch Schwerpunktthemen ergänzt. Fünf der Schwerpunkte verweisen dabei eher auf allgemeine, querliegende Themen (z. B. »Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität« oder »Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse«) und können damit in die Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen eingeordnet werden ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=4$). Die überwiegende Mehrheit der Studiengänge ($n_{BA}=4$; $n_{MA}=15$) verweist hier jedoch entweder auf spezifische Themenbereiche (z. B. »Organisationsentwicklung«, »Forschung und Entwicklung in Organisationen«) oder teildisziplinäre Schwerpunktsetzungen (z. B. »Sozialpädagogik«, »Pädagogik der Kindheit«)⁴. Hierunter finden sich auch zwei Studiengänge, die erst nach dem letzten Datenreport eine solche Schwerpunktsetzung vorgenommen haben. Einmal wurde dabei die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft« durch »Sozial- und Organisationspädagogik« (Bachelor) ergänzt und im anderen Fall der Masterstudiengang von »Erziehungswissenschaft« zu »Bildungswissenschaft: Lehren und Lernen« umbenannt.

Spezialisierte Studienfachbezeichnungen

Neben diesen generalisierten Studiengangsetkettierungen finden sich auch 41% bzw. 79 ($n_{BA}=28$; $n_{MA}=51$) Studiengänge mit spezialisierten Studienfachbezeichnungen, die sowohl auf teildisziplinäre als auch auf eher themenbezogene Studiengänge verweisen. In dieser Gruppe haben im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 auch die meisten Veränderungen stattgefunden. So wurden zwei Bachelor- und ein Masterstudiengang ersatzlos eingestellt, 12 neue Masterstudiengänge eingeführt und weitere 12 Studiengänge bzw. deren Bezeichnungen verändert. Darüber hinaus finden sich (inklusive der generalisierten Studiengänge mit spezifischen Schwerpunktsetzungen) 73 der insgesamt

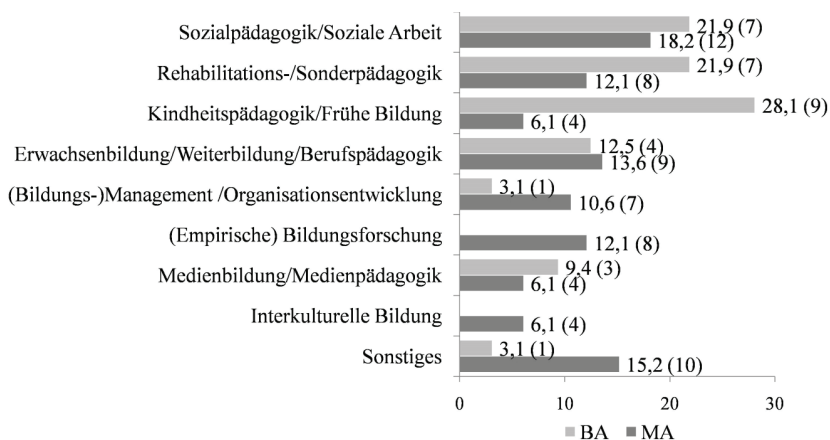
4 Diese Studiengänge haben wir auch für die weiteren Betrachtungen der Gruppe der spezialisierten Studiengänge zugeordnet.

90 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen im Bereich der spezialisierten Studiengänge. Etwa zwei Drittel der Studiengänge lassen sich dabei der Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung zuordnen (vgl. Abb. 1.3), die auch schon vor der Bologna-Reform die zentralen Studienrichtungen waren und sich nun in eigenen Studiengängen institutionalisieren.

Gleichzeitig wird über eine solche Zuordnung jedoch die ausgeprägte Pluralität im Studienfach-Labeling selbst bei ähnlichen Profilen verdeckt. So finden sich bei 19 Studiengängen im Bereich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit allein 12, bei 13 Studiengängen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 8 und bei 15 Studiengängen im Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik 7 unterschiedliche Fachbezeichnungen.

Insbesondere im Bachelorbereich haben sich, wenn auch in deutlich geringerem Maße als an Fachhochschulen (vgl. Züchner 2012), zudem auch eigene Studiengänge der Kindheitspädagogik/Frühe Bildung durchgesetzt. Hier scheinen die Professionalisierungsdebatten im Bereich der frühen Kindheit im Verbund mit der Umgestaltung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses den Ausbau entsprechender Studiengänge zu begünstigen. Wie auch schon im letzten Datenreport diskutiert (vgl. Stisser/Horn 2012), werden diese Studiengänge vorrangig von den Pädagogischen Hochschulen angeboten. An zwei dieser Hochschulen wurde der Studiengang mittlerweile von »Frühe Bildung« bzw. »Pädagogik der frühen Kindheit« in »Kindheitspädagogik« umbenannt und vor dem Hintergrund längerer Praxisphasen der Umfang auf 210 LP (7 Semester) erhöht.

Abbildung 1.3: spezialisierte Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=32$; $n_{MA}=66$; in % und (n))



Spezialisierte Fachbezeichnungen im Masterbereich weisen gegenüber den Bachelorstudiengängen ein größeres Themenspektrum auf. Neben den klassischen

Teildisziplinen haben Studiengänge der Kindheitspädagogik/Frühe Bildung hier jedoch kaum Bedeutung. Unterdessen finden sich Studiengänge auf dem Gebiet der Empirischen Bildungsforschung, der Interkulturellen Bildung oder dem (Bildungs-)Management und der Organisationsentwicklung, die im Bachelorbereich kaum bzw. gar keine Rolle spielen und darauf verweisen, dass Spezialisierungen im Master nicht nur an Teildisziplinen gebunden sind, sondern teilweise auf spezifische Handlungsformen (z. B. Organisation, Beratung) fokussieren. Auch Studienfachbezeichnungen, die sich keiner Studienrichtung zuordnen lassen und eher auf bestimmte Themen setzen (z. B. »Bildung in Europa«) oder auf sehr spezielle Handlungsfelder abzielen (z. B. »Abenteuer- und Erlebnispädagogik«), sind deutlich häufiger bei Masterstudiengängen zu beobachten.

Standorte und Studienfachbezeichnungen

Schaut man schließlich nochmals auf die Standorteebene und die dort vorhandenen Kombinationen generalisierter und spezialisierter Studiengänge, zeigt sich, dass an nur knapp der Hälfte der Standorte mindestens ein generalisierter Bachelor- und ein generalisierter Masterstudiengang angeboten wird (n=28), wovon 15 Standorte ausschließlich diese Kombination anbieten. An zehn weiteren Standorten wird ein generalisierter Bachelor mit einem spezialisierten Master verbunden und an neun Standorten wird ein spezialisiertes Angebot im Bachelor- wie Masterbereich durch generalisierte Bachelor- oder Masterstudiengänge ergänzt. Immerhin sieben weitere Standorte verzichten schließlich gänzlich auf ein generalisiertes Labeling ihrer Studiengänge und bieten damit ausschließlich spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an.

Im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 bieten drei Standorte mehr einen generalisierten Bachelor- und Masterstudiengang an. Inwieweit sich daraus ein Trend zur stärkeren Disziplinorientierung ableiten lässt (vgl. Stisser/Horn 2012), ist allerdings weiterhin offen, denn gleichzeitig finden sich auch zwei Standorte, die über ein neues Labeling von Studiengängen nunmehr weder im Bachelor- noch im Masterbereich einen generalisierten Studiengang anbieten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insgesamt etwa jeweils die Hälfte der angebotenen Studiengänge generalisierte (48 %) bzw. spezialisierte Fachbezeichnungen (52 %) trägt. Dabei finden sich letztere deutlich häufiger auf der Masterebene (37 zu 63 %), während sich das Verhältnis bei den Bachelorstudiengängen genau umgekehrt darstellt. In struktureller Hinsicht (vgl. Kap. 1.1.1) sind es hingegen eher die Bachelor- als die Masterstudiengänge, die sich deutlich heterogener darstellen. Zumindest dem Verhältnis von generalisierten bzw. spezialisierten Bachelor- und Masterstudiengängen nach könnte auch vermutet werden, dass im Bachelorbereich tendenziell breiter in die Disziplin eingeführt wird und darauf aufbauend eine stärkere Schwerpunkt-

setzung im Master erfolgt. Inwieweit sich dies jedoch auch an inhaltlichen Kriterien widerspiegelt, wird nachfolgend im Zentrum der Betrachtung stehen.

1.1.3 Studieninhalte

Für die nachfolgenden Darstellungen wurde in Anlehnung an das Kerncurriculum⁵ Erziehungswissenschaft (KCE) (vgl. DGfE 2010) und auf der Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse eine Erhebung der fachbezogenen und berufspraktischen Anteile (Praktika) der Studienprogramme vorgenommen⁶. Zur Erhebung der fachbezogenen Studieninhalte haben wir uns auf die Anteile an *Grundlagen* (bezogen auf die Studieneinheit 1 im KCE für BA-Studiengänge: Grundbegriffe, Theorien, Geschichte und wissenschaftstheoretische Ansätze) sowie die Anteile an *Forschungsmethoden* und Lehrforschungsprojekte (für den Master empfohlen) konzentriert. Mit Blick auf strukturelle Empfehlungen für einen möglichen Umfang der Anteile bleibt das KCE jedoch sehr vage, da diese nur integriert neben anderen Studieneinheiten⁷ aus einem Pflicht- und einem Wahlbereich mit jeweils 26 Leistungspunkten (LP) ausgewiesen werden. Geht man jedoch hypothetisch von einer symmetrischen Verteilung der LP im Pflichtbereich aus, dann sollten für den Bereich der Grundlagen wenigstens 9 LP und für den Bereich der Forschungsmethoden mindestens 3 LP im BA und im MA zusätzlich 1 bis 2 LP für Lehrforschungsprojekte vorgesehen werden.

Darüber hinaus haben wir die (wahl-)verpflichtenden *studienrichtungsbezogenen Bestandteile* erhoben. Vor dem Hintergrund der Vielfalt klassischer und zum Teil auch neuer Studienrichtungen, verstehen wir diese als Bestandteile der Studienprogramme, die entweder handlungsfeldbezogen sind (z. B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik) oder sich auf Handlungsformen beziehen (z. B. Didaktik, Organisation, Beratung).

Ein vierter Bereich von Studieninhalten sind die *Praktika*, die im Zuge der Bologna-Reform und ihrem Ruf nach »Employability« zur Sicherung der »Beschäftigungsfähigkeit« von Studierenden auch in nicht zwangsläufig auf un-

- 5 Wenngleich die Vorschläge des Kerncurriculums (KCE) nicht als verbindliche Bezugsgröße für die Einrichtung von Studienprogrammen verstanden werden können, stehen sie – als Substrate disziplinärer Kommunikation über die Gestaltung von Studiengängen und als vom Fachverband autorisierte – Orientierungsinstrumente zur Verfügung.
- 6 Als Basis dienen die Modulhandbücher und ggf. die Prüfungs- und Studienordnungen sowie Studienverlaufpläne. Um die Reliabilität der erhobenen Daten sicherzustellen, wurde die Durchsicht der Dokumente parallel von zwei Personen durchgeführt und die jeweiligen Zuordnungen miteinander verglichen. In die nachfolgenden Darstellungen gehen nur 62 der 63 erziehungswissenschaftlichen Standorte und 188 der 190 Studiengänge ein, da ein Standort die Studiengänge noch nicht abschließend modularisiert hat.
- 7 Studieneinheit 2=»Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte« und Studieneinheit 3=»Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen« (vgl. DGfE 2010).

mittelbare Verwertbarkeit ausgelegten universitären Studiengängen beitragen sollen (vgl. Schubarth u. a. 2012). Dieser Aspekt wurde in Anbetracht der steigenden Studierendenzahlen auch vor der Bologna-Reform immer wieder diskutiert und schlug sich schon in der Rahmenordnung für die Diplomstudiengänge in Form einer Forderung nach breiteren Berufspraktika nieder (vgl. Rauschenbach 1994). Im Kerncurriculum werden für Bachelorstudiengänge Praktika im Umfang von 30 LP und auf der Masterebene im Umfang von 14 LP empfohlen. In diese Umfänge werden neben den reinen Praktika auch vor- und nachbereitende bzw. begleitende Lehrveranstaltungen sowie Praktikumsberichte als »integrale Bestandteile des Praktikums« (DGfE 2010, S. 39) einbezogen.

Von allen Studiengängen wurden die Anteile dieser vier inhaltlichen Studienbereiche in LP erhoben. Die uni- und bivariaten Auswertungen dieser Daten wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Methode ergänzt, um die Studiengänge bezogen auf die Frage, wie sie die verpflichtenden Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika miteinander kombinieren, in möglichst homogene Gruppen aufzuteilen, die sich weitestgehend voneinander unterscheiden. Möglich ist es damit, unterschiedliche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen herauszuarbeiten (vgl. Kap. 1.1.4).

Grundlagenbezogene Studieninhalte

Für die *grundlagenbezogenen Anteile* gilt zunächst, dass insgesamt fast ein Fünftel (18 %) der Studiengänge den Empfehlungen des Kerncurriculums nicht folgt und keine dieser grundlagenbezogenen Inhalte vorsieht. Erwartbar häufiger ist dies in Master- als in Bachelorstudiengängen (25 % zu 8 %) zu beobachten. Generalisierte Studiengänge bieten im BA alle und im MA zu 92 % Grundlagenanteile an, während spezialisierte Studiengänge im BA zu 25 % und im MA zu 51 % keine verpflichtenden Grundlagenanteile enthalten. (vgl. Tab. 1.1). Damit stellt ein Teil der spezialisierten Studiengänge weder einen namentlichen Bezug zur Erziehungswissenschaft noch in inhaltlicher Hinsicht zu disziplinären Grundlagen her. Hier finden sich v. a. auch Studiengänge, die der Rehabilitations-/Sonderpädagogik zugeordnet werden können und die in den Masterprogramm keine und im Bachelorbereich allenfalls marginale *Umfänge* an grundlagenbezogenen Inhalten vorsehen. Im Spiegel dieser Fälle drängt sich die Frage auf, inwieweit die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt noch als Referenzpunkt zur Ausgestaltung der Studienprogramme dient und inwiefern sie sich als erziehungswissenschaftliche Studiengänge verstehen.

Auch bei den Studiengängen, die Grundlagen im Studienprogramm vorsehen, schwanken die Umfänge beträchtlich. Größere Umfänge finden sich erwartbar vor allem in generalisierten BA-Studiengängen, von denen gut die Hälfte der 19 LP und mehr verpflichtend vorsieht. Die spezialisierten BA-Studiengänge unterschreiten, wenn sie überhaupt Grundlagen vorsehen, die emp-

fohlenen Umfänge des KCE zu immerhin 40 %, während dies nur für 7,5 % der generalisiert gelabelten BA-Studiengänge zutrifft.

Im Gegensatz zum BA liegen die Leistungspunkte im MA häufiger im unteren Bereich von 1 bis 6 LP (generalisierte: 22 %; spezialisierte: 24 %) bzw. 7 bis 12 LP (generalisierte: 41 %; spezialisierte: 11 %), während Umfänge von 19 LP und mehr sich mit einer Ausnahme nur bei generalisierten Masterstudiengängen finden (16 %). Bei der Betrachtung der Leistungspunktedifferenzen müssen natürlich auch die unterschiedlichen Gesamtumfänge der Studiengänge berücksichtigt werden (vgl. Kap. 1.1.1). Aber auch dann, wenn man sich die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge anschaut, bleiben die beschriebenen Tendenzen bestehen. Interessant erscheint dabei, dass insbesondere in generalisiert gelabelten Zwei-Fach-Studiengängen Grundlagen anteilig einen hohen Stellwert einnehmen, da hier ähnlich hohe Leistungspunkte vorgesehen sind wie in generalisierten Ein-Fach-Studiengängen.

Forschungsmethodenbezogene Studieninhalte

Für die Ausbildungsanteile in qualitativen und quantitativen *Forschungsmethoden* zeigt sich, dass diese in nahezu allen BA-Studiengängen (94 %) und im MA-Bereich nur zu 72 % verpflichtend vorgesehen sind. Auch hier schwanken die Umfänge deutlich, wenngleich sie sich im BA bei 7 bis 12 LP konzentrieren und damit deutlich über den Empfehlungen des Kerncurriculums liegen (vgl. Tab. 1.1). Im Master sind vor allem in den generalisierten Studiengängen höhere Umfänge zu verzeichnen, was auf eine stärkere Forschungsorientierung in diesen Studiengängen verweist. Spezialisierte Studiengänge enthalten erwartbar vor allem dann einen hohen Anteil an Forschungsmethoden, wenn auch ihre Studienfachbezeichnung einen Forschungsbezug beinhaltet (z. B. »Empirische Bildungsforschung«).

Etwa die Hälfte der Studiengänge mit Forschungsmethoden sehen eine Ausbildung sowohl in quantitativen als auch qualitativen Methoden vor. Eine überwiegend qualitative Ausrichtung findet sich lediglich in vier Masterstudiengängen. Demgegenüber überwiegen Studienprogramme mit dem Fokus auf quantitativen Methoden (BA: 42 %; MA: 22 %) und schließlich überlassen 10 % der Bachelor- und 22 % der Masterstudiengänge den Studierenden die Schwerpunktsetzung innerhalb der forschungsmethodischen Ausrichtung. *Lehrforschungsprojekte*, verstanden als weitestgehend eigenständige Forschungsprojekte, die von Lehrenden begleitet und unterstützt werden, finden sich erwartungsgemäß eher in Masterstudiengängen und dabei vor allem in den spezialisierten (vgl. Tab. 1.1). Vorwiegend werden solche Projekte jedoch im Rahmen von Wahlpflichtbereichen vorgehalten, sodass auch im Masterbereich kaum von einer übergreifenden Umsetzung der Empfehlungen des Kerncurriculums gesprochen werden kann.

Tabelle 1.1: Studieninhalte – Leistungspunkte (n=188; in %)

	BA generalisiert (n=53)	BA spezialisiert (n=32)	MA generalisiert (n=37)	MA spezialisiert (n=66)
Grundlagen				
0 LP	–	25,0	8,1	51,5
1–6 LP	7,5	40,6	21,6	24,2
7–12 LP	24,5	18,8	40,5	10,6
13–18 LP	15,1	6,3	13,5	12,1
≥ 19 LP	52,8	9,4	16,2	1,5
Forschungsmethoden				
0 LP	–	15,6	13,9	31,8
1–6 LP	7,5	21,9	5,6	13,6
7–12 LP	47,2	46,9	30,6	31,8
13–18 LP	20,8	12,5	22,2	10,6
≥ 19 LP	24,5	3,1	27,8	12,1
Lehrforschung				
0 LP	78,8	78,1	62,2	43,9
1–6 LP	13,5	6,3	5,4	6,1
7–12 LP	3,8	9,4	24,3	25,8
13–18 LP	1,9	3,1	2,7	16,7
≥ 19 LP	1,9	3,1	5,4	7,6
Studienrichtungen: Pflicht & Wahlpflicht				
≤ 15 LP	13,2	–	16,2	4,6
16–30 LP	37,7	–	32,4	13,6
31–45 LP	24,5	6,3	37,8	27,3
46–60 LP	18,9	18,8	8,1	31,8
≥ 61 LP	5,7	75,0	5,4	22,7
Praktika				
0 LP	5,7	3,1	45,9	50,0
1–6 LP	11,3	3,1	–	1,5
7–12 LP	28,3	18,8	27,0	22,7
13–18 LP	32,1	25,0	21,6	18,2
19–29 LP	17,0	28,1	5,4	4,5
≥ 30 LP	5,7	21,9	–	3,0

Betrachtet man auch hier noch einmal die *prozentualen Anteile am Gesamtumfang* der Studiengänge und addiert dafür die Anteile für Lehrforschungsprojekte und Forschungsmethoden, dann enthalten die Studiengänge verpflichtend durchschnittlich etwa 14 % forschungsbezogene Anteile. In dieser Gesamtschau finden sich dann nur noch drei Masterstudiengänge, die keinerlei forschungsbezogene Anteile beinhalten und es sind nach wie vor die Masterstudiengänge, die hier höhere Anteile als Bachelorstudiengänge aufweisen.

Studienrichtungsbezogene Studieninhalte

Nimmt man grundlagen- und forschungsbezogene Anteile zusammen, dann zeigt sich, dass vorwiegend spezialisierte Studiengänge gänzlich auf solche Studienbestandteile verzichten oder diese gegenüber generalisierten Studiengängen in deutlich geringerem Umfang integrieren und sich stärker auf die *studienrichtungsbezogenen Studieninhalte* konzentrieren. Insgesamt enthalten aber alle aktuellen Studiengänge solche studienrichtungsbezogenen Anteile. Gut die Hälfte der Studiengänge (55 %) sieht diese sowohl verpflichtend als auch wahlverpflichtend vor (d. h. mit der Möglichkeit einer individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzung), ein Drittel ausschließlich verpflichtend und schließlich 12 % (vorwiegend im MA) nur wahlverpflichtend. Spezialisierte Studiengänge sowohl auf der Bachelor- als auch der Masterebene enthalten erwartbar mehr Leistungspunkte insbesondere in den verpflichtenden studienrichtungsbezogenen Anteilen und entsprechend weniger Wahlpflicht-Angebote (vgl. Tab. 1.2).

Tabelle 1.2: Leistungspunkte Studienrichtung Pflicht und Wahlpflicht (n=188; in %) Studieninhalte – Leistungspunkte Grundlagen

	BA generalisiert (n=53)		BA spezialisiert (n=32)		MA generalisiert (n=37)		MA spezialisiert (n=66)	
	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht
0 LP	5,7	34,0	–	53,1	45,9	8,1	4,5	36,4
1–9 LP	17,0	7,5	–	3,1	21,6	2,7	7,6	6,1
10–15 LP	28,3	24,5	–	9,4	21,6	18,9	9,1	13,6
16–30 LP	22,6	24,5	3,1	21,9	8,1	35,1	30,3	30,3
31–45 LP	17,0	7,5	18,8	6,3	2,7	29,7	25,8	10,6
46–60 LP	7,5	1,9	25,0	3,1	–	5,4	16,7	3,0
61–90 LP	1,9	–	40,6	3,1	–	–	6,1	–
≥ 91 LP	–	–	12,5	–	–	–	–	–

Dieser Befund ist jedoch kaum überraschend, verweisen diese Studiengänge doch mehrheitlich bereits im Label auf ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Jedoch unterscheiden sich dabei etwa rehabilitationspädagogische Studienprogramme, die zu 73 % auch individuelle Schwerpunktsetzungen vorsehen, von sozialpädagogischen, die dies nur zu 32 % tun. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf bereits in sich stark ausdifferenzierte Teildisziplinen und/oder breitere personelle Ressourcen, die eine breitere Palette an Studieninhalten ermöglichen.

Auch in diesem Bereich schwanken die vorgesehenen Umfänge erheblich und liegen zwischen 9 und 130 LP im BA und zwischen 9 und 87 LP im MA. Verglichen mit den Empfehlungen des Kerncurriculums, die im Bachelor- 42 und im Masterbereich 24 LP⁸ vorsehen, liegen die spezialisierten Studiengänge zumeist über diesen Vorschlägen, während generalisierte Bachelorstudiengänge den Empfehlungen für die studienrichtungsbezogenen Anteile nicht immer entsprechen (vgl. Tab. 1.1 und 1.2). Insgesamt sind neben den übergreifenden Differenzen zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen auch deutliche Unterschiede zwischen *Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen* zu beobachten, da letztere deutlich geringere Anteile an studienrichtungsbezogenen Anteilen in die Studienprogramme integrieren. Allerdings ist hier auch zu berücksichtigen, dass Zwei-Fach-Studiengänge mehrheitlich generalisierte Studienfachbezeichnungen tragen und sich stärker auf Grundlagen und Forschungsmethoden konzentrieren.

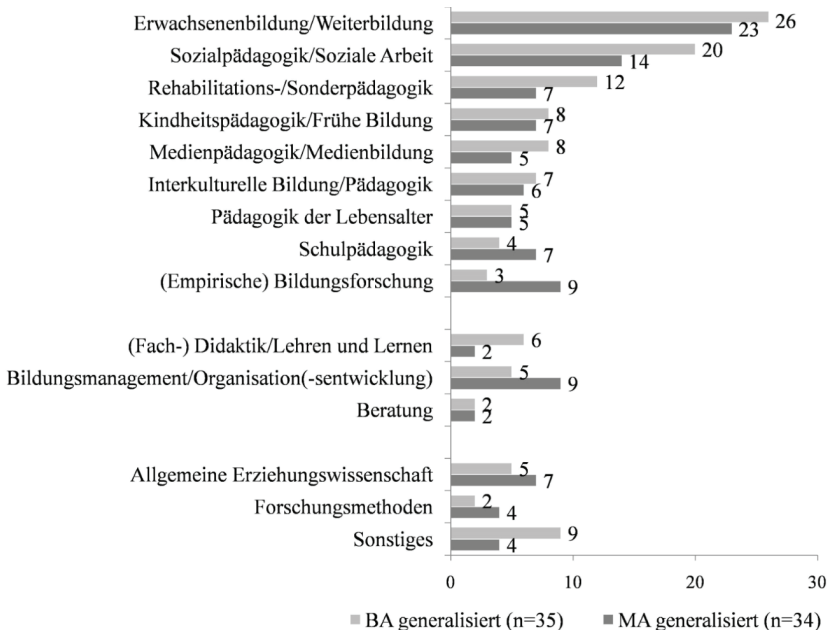
Nun soll der Blick in inhaltlicher Perspektive auf die Studienrichtungen, die als individuelle Schwerpunkte innerhalb *generalisierter* Bachelor- und Masterstudiengänge gewählt werden können, gerichtet werden (vgl. Abb. 1.4). Grundsätzlich setzen sich bei den *wählbaren Studienrichtungen* die bereits im letzten Datenreport (vgl. Stisser/Horn 2012) beschriebenen Trends fort: Studienrichtungen mit eigenen Empfehlungen im Kerncurriculum (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit) finden sich auch am ehesten in den Studiengängen wieder. Gleichzeitig ist die am häufigsten wählbare Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am seltensten auch in eigenen Studiengängen zu beobachten, wobei hier im Masterbereich ein leichter Zuwachs innerhalb der letzten Jahre zu verzeichnen ist. Für den Bereich der Kindheitspädagogik zeigt sich der Trend genau umgekehrt: Im Bachelorbereich sind in diesem Feld am häufigsten eigene Studiengänge festzustellen, während die Kindheitspädagogik auf der Ebene der Studienrichtungen deutlich seltener eine Rolle spielt. Die Sozialpädagogik scheint demgegenüber eine Hybridstellung einzunehmen, denn sie ist sowohl als Studienrichtung als auch im Rahmen eigener Studiengänge durchaus häufig präsent. Im Masterbereich sind daneben auch zunehmend Studienrichtungen im Bereich des Bildungsmanagements bzw. der Organisa-

8 Für Zwei-Fach-Studiengänge sind es etwa 28 LP im Bachelor und im Master 22 LP (vgl. DGfE 2010). Allerdings geht das Kerncurriculum dabei auch von einheitlichen Gesamtaufängen im Bereich der Zwei-Fach-Studiengänge aus, was mit Blick auf die aktuellen Studiengänge kaum zutrifft (vgl. Kap. 1.1.1).

tionsentwicklung und Bildungsforschung zu beobachten, die sich auf dieser Ebene auch eher in eigenen Studiengängen wiederfinden.

Bezogen auf die *Wahlkombinationen* an den einzelnen Standorten führt die Möglichkeit, sich in einem Studiengang mindestens für Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entscheiden zu können, die Auswahlliste an (25 Studiengänge). Gefolgt wird dies von der Option mindestens zwischen Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik (14 Studiengänge) sowie zwischen Erwachsenenbildung oder Kindheitspädagogik (13 Studiengänge) wählen zu können. In 8 Studiengängen (an 4 Standorten) werden die klassischen Studienrichtungen Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung gleichzeitig zur Wahl gestellt. Alle weiteren denkbaren Varianten von Auswahlmöglichkeiten treten demgegenüber eher vereinzelt auf und folgen keinem erkennbaren Muster. Auch in der Frage, wie viele Studienrichtungen überhaupt zur Auswahl stehen, ist keine Tendenz auszumachen. Dies kann je nach Studiengang und Standort zwischen zwei und zehn variieren, wobei mehr als fünf zur Auswahl stehende Studienrichtungen deutlich seltener werden.

Abbildung 1.4: wählbare Studienschwerpunkte in generalisierten Studiengängen (n=69; in absoluten Häufigkeiten)



Insgesamt verweisen die vielfältigen Schwerpunktsetzungen und Kombinationsmöglichkeiten auf sehr unterschiedliche Profilbildungen an den Standorten und zeugen einmal mehr von der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die sich in einem breiten Spektrum differenter Handlungsfelder zeigt.

Praktikumsbezogene Studieninhalte

Vergleichsweise homogen erscheinen die Studiengänge jedoch in der Frage der Praktika, die in insgesamt 95 % der BA- und etwa 50 % der MA-Studiengänge verpflichtend vorgesehen sind. Nicht immer sind in diese Praktika, wie im KCE empfohlen, begleitende Lehrveranstaltungen integriert, wobei dies wiederum sehr viel häufiger in Master- als in Bachelorstudiengängen zu beobachten ist (42 bzw. 22 %). Differenzen in den vorgesehenen Praktika zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen zeigen sich vorrangig auf der Bachelorebene, da v. a. spezialisierte Studienprogramme häufiger größere Umfänge integrieren und damit auch ihren Handlungsfeldbezug schärfer konturieren (vgl. Tab. 1.1). Kindheitspädagogische Studienprogramme sehen dabei mehrheitlich Praktika von über 12 Wochen vor (78 %). Ähnlich lange Praktika finden sich, wenn auch deutlich seltener (29 %), nur noch in sozialpädagogischen Studiengängen. Einmal mehr verweist dies darauf, dass der Ausbau von Studiengängen im Bereich der frühen Kindheit in engem Zusammenhang mit handlungsfeldbezogenen Anforderungen zu stehen scheint (vgl. Stisser/Horn 2012; Züchner 2012). Blickt man noch einmal auf den *Masterbereich*, sind die Praktika hingegen anders als im Bachelor häufiger als Forschungspraktikum ausgelegt (18 %; BA: nur ein Studiengang).

Insgesamt verweisen die bisherigen Befunde auf eine sehr unterschiedliche Verteilung inhaltlicher Studienbestandteile und Schwerpunktsetzungen der Studienprogramme. Wie diese verschiedenen Inhalte zueinander im Verhältnis stehen und welche Gewichtungen in den Studienprogrammen vorgenommen werden, dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Vor dem Hintergrund der dargestellten unterschiedlichen Gesamtumfänge sowie der Unterschiede zwischen Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengängen, legen wir dafür die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge zugrunde.

1.1.4 Studiengangsmuster

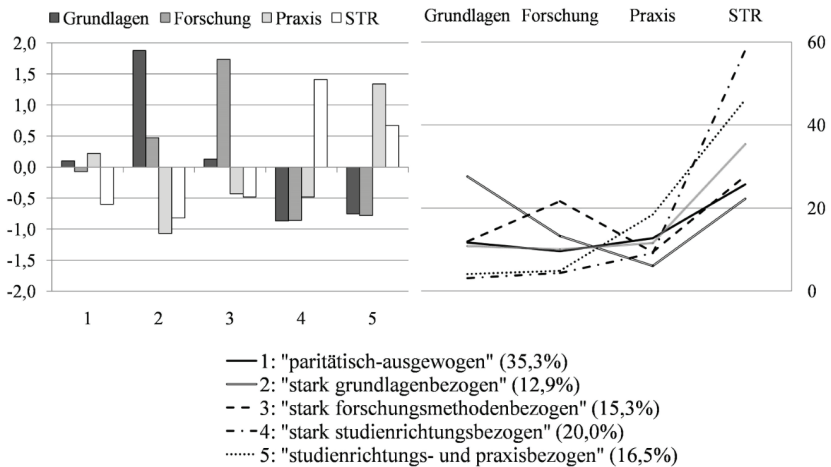
Bachelorstudiengänge

Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich konnten auf der Basis einer Clusteranalyse jeweils fünf verschiedene Muster von Studiengängen darauf-

hin unterschieden werden, wie sie die Anteile an erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen sowie Praktika in ihren Studienprogrammen miteinander kombinieren.⁹

Im Bachelorbereich findet sich dabei zunächst eine Gruppe von Studiengängen mit durchschnittlich relativ ähnlichen Anteilen im Bereich der Grundlagen, Forschungsmethoden sowie Praktika (12 %, 10 % bzw. 13 %). Wengleich studienrichtungsbezogene Inhalte mit 26 % eher in unterdurchschnittlichem Maße integriert werden, kann dieses Muster als »paritätisch-ausgewogen« bezeichnet werden (vgl. Abb. 1.5). Diese Studiengänge entsprechen damit annähernd auch den Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, obwohl hier grundlagen- und forschungsmethodische Bezüge stärker als vorgeschlagen berücksichtigt werden. Dieses Muster findet sich insgesamt in etwa einem Drittel der Studienprogramme und speist sich fast vollständig aus generalisierten Studiengängen, sowohl in der Ein-Fach- als auch in der Zwei-Fach-Struktur (vgl. Abb. 1.6).

Abbildung 1.5: Bachelor-Studiengangsmuster (n=85; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert, rechts durchschnittliche prozentuale am Gesamtumfang)



Das zweite Muster »stark grundlagenbezogener« Studienprogramme findet sich ausschließlich in generalisierten Studiengängen und bis auf eine Ausnahme auch nur innerhalb der Zwei-Fach-Studiengänge. Diese Gruppe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass hier besonders stark auf die Grundlagen abgestellt wird,

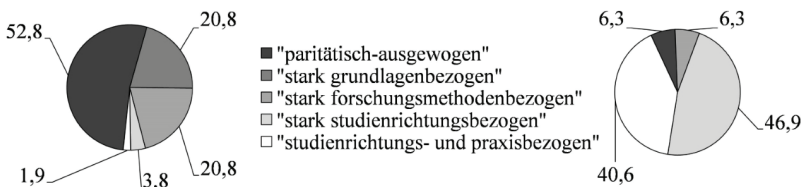
9 Grundlage der Clusteranalyse sind die z-standardisierten prozentualen Anteile der verpflichtenden Bestandteile am Gesamtumfang des Studienprogramms (exkl. Nebenfächer und Studium Generale) und damit Abweichungen vom Mittelwert, die jeweils getrennt für die BA- und MA-Studiengänge ausgewertet wurden.

die durchschnittlich 28 % des Studienprogramms ausmachen. Während hier die Praxis- und Studienrichtungsanteile den geringsten Stellenwert einnehmen, sind auch die forschungsmethodischen Bezüge überdurchschnittlich hoch vertreten.

Ein Pendant dazu findet sich im dritten Muster von Bachelorstudiengängen. Bei diesen »stark forschungsmethodenbezogenen« Studienprogrammen, dreht sich die Gewichtung von Grundlagen und Forschungsmethoden um. Praktika und Studienrichtungen werden zwar immer noch unterdurchschnittlich, aber gegenüber den stark grundlagenbezogenen Studiengängen in leicht höherem Maße integriert. Letztlich finden sich auch in dieser Gruppe fast nur generalisierte Studiengänge, wobei hier etwa ähnlich viele Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengänge vertreten sind.

Schließlich finden sich zwei Muster mit vorwiegend spezialisierten und jeweils etwa ähnlich vielen Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengängen. In beiden Gruppen sind Grundlagen und Forschungsmethoden allenfalls marginale Bestandteile des Studienprogramms (vgl. Abb. 1.5). Demgegenüber legen diese Studiengänge ihren Fokus auf die studienrichtungsbezogenen Anteile, wobei die »stark studienrichtungsbezogenen« Studienprogramme, wie auch die meisten generalisierten Studiengänge, Praktika mit durchschnittlich 9 % in eher moderatem Umfang vorsehen. Bei den »studienrichtungs- und praxisbezogenen« Studiengängen bilden Praktika hingegen einen Schwerpunkt innerhalb der Studienprogramme und verweisen damit auf einen deutlich anwendungsorientierten Handlungsfeldbezug.

Abbildung. 1.6: Häufigkeit von Bachelor-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=53), rechts spezialisierte (n=32), in %)



Wenngleich sich die Studiengangsmuster im Bachelorbereich überwiegend entlang der Linie generalisierter und spezialisierter Studienfachbezeichnungen verteilen, lassen sich dennoch sehr unterschiedliche Muster nachweisen, die darauf aufmerksam machen, dass die Empfehlungen des Kerncurriculums kaum als verbindliche Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Studiengänge herangezogen wurden. Bachelorstudiengänge in der Erziehungswissenschaft bzw. ihren Teildisziplinen sind damit strukturell wie auch inhaltlich in hohem Maße heterogen ausgestaltet und auch die jeweilige Studienfachbezeichnung bietet

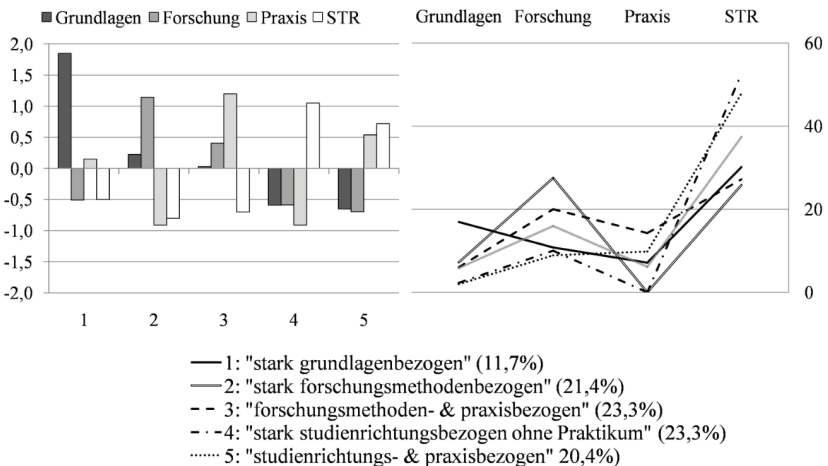
allenfalls eine grobe Orientierungshilfe und lässt nicht zwangsläufig auf integrierte Inhalte und deren Gewichtungen schließen. Offen ist nun, inwieweit sich dieser Eindruck auch in den Masterstudiengängen wiederfindet.

Masterstudiengänge

Im Masterbereich ließen sich ebenfalls fünf Muster an Studiengangprofilen unterscheiden, die auf verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die untersuchten Kriterien verweisen. Dabei fällt zunächst auf, dass in vier von fünf Mustern die inhaltlichen Anteile ähnlich relationiert sind, sodass höhere Forschungs- und Studienrichtungsanteile mit geringeren Grundlagen- und Praxisanteilen einhergehen. Unterschieden werden können diese Studiengangsmuster jedoch durch die differenten prozentualen Anteile dieser Inhalte an den jeweiligen Studienprogrammen (vgl. Abb. 1.7).

Ein erstes Muster an Studiengängen legt auch im Masterbereich den Schwerpunkt auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte, der nun mit einem vergleichsweise moderaten Forschungsbezug einhergeht. Immerhin zwei Drittel der Studiengänge sehen hier zudem Praxisanteile vor. In diesem »stark grundlagenbezogenen« Muster finden sich sowohl spezialisierte als auch generalisierte Studiengänge, wobei erstere bis auf eine Ausnahme in der Bezeichnung entweder auf »Erziehungswissenschaft« oder allgemeiner auf »Bildung« verweisen. »Bildungswissenschaft« findet sich hingegen nur in einem Fall.

Abbildung 1.7: Master-Studiengangmuster (n=103; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert, rechts durchschnittliche prozentuale am Gesamtumfang)

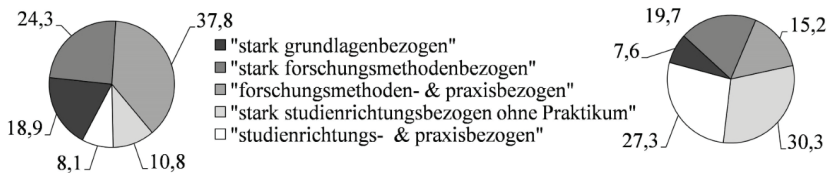


Etwas mehr als die Hälfte der Studiengänge mit der Fachbezeichnung »Bildungswissenschaft« findet sich jedoch im zweiten Muster, den »stark forschungsmethodenbezogenen« Studienprogrammen. Hier werden ähnlich wie im Bachelor sehr hohe forschungsmethodische Anteile von leicht überdurchschnittlichen Grundlagenanteilen begleitet. Allerdings wird dabei auf Praktika gänzlich verzichtet. Spezialisierte Studiengänge dieses Clusters verweisen im Label auf einen Forschungsschwerpunkt, mehrheitlich auch in Kombination zum Begriff »Erziehungswissenschaft«. Gleichzeitig finden sich aber auch Studiengänge, die der Bezeichnung nach auf Handlungsfelder wie Sozialpädagogik, Schule oder auch Frühe Kindheit verweisen.

Eine dritte Gruppe zeichnet sich darüber aus, dass sie hohe Anteile in Forschungsmethoden mit überdurchschnittlichen Praxisanteilen kombiniert. In dieser Gruppe konzentrieren sich auch Studiengänge, die ihre Praktika als Forschungspraktikum ausrichten, wobei dies vorrangig spezialisierte Studiengänge betrifft.

Und schließlich finden sich auch hier, wie im Bachelorbereich, zwei Gruppen, die vorrangig auf Studienrichtungen fokussieren. Auf der Masterebene geht dies jedoch weitestgehend mit dem Verzicht auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte einher. Beide Muster unterscheiden sich letztlich darüber, dass in einem Cluster Praktika gänzlich fehlen, während sie im anderen integraler Bestandteil der Studienprogramme sind. Anders als im Bachelorbereich sind Studiengänge mit der Bezeichnung »Erziehungswissenschaft« hier etwas häufiger zu finden. Dies sind solche Studiengänge, die allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte in ihrem Wahlpflichtbereich integrieren, der gleichzeitig auch Vertiefungen in Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik und weiteren Studienrichtungen ermöglicht.

Abbildung 1.8: Häufigkeit von Master-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=37), rechts spezialisierte (n=66), in %)



Insgesamt betrachtet, werden auf der Masterebene die Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, abgesehen von Praktika, eher überboten. Deutlicher als auf der Bachelorebene lässt sich jedoch nicht anhand der Studienfachbezeichnungen auf die Ausgestaltung der Studienprogramme schließen. Spezialisierte

Studiengänge etwa, die dem Label nach der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Kindheitspädagogik oder dem Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung zugeordnet werden können, und auch generalisierte Studiengänge mit den Bezeichnungen Erziehungswissenschaft(en) oder Bildungswissenschaft(en), finden sich in allen Mustern wieder, sodass auch die Trennlinie zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen, die im Bachelor noch zu finden ist, aufweicht (vgl. Abb. 1.8).

Inhaltliche Muster an Standorten?

Betrachtet man die herausgearbeiteten Cluster im Bachelor- und Masterbereich bezogen auf ihre Kombination an den einzelnen Standorten, dann ist man erneut auf ein heterogenes Feld an unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten verwiesen und entsprechend zeigen sich kaum übergreifende Strukturen. Bezieht man jedoch ausschließlich die Anteile an grundlagenbezogenen Inhalten ein, die insgesamt an den jeweiligen Standorten angeboten werden, dann lassen sich vier zentrale Tendenzen erkennen.

Am häufigsten finden sich Standorte ($n=25$), die sowohl im Bachelor als auch im Master auf eine grundlagenbezogene Ausbildung setzen. Mehrheitlich finden sich hier auch Standorte, die mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen generalisierten Masterstudiengang anbieten ($n=17$). Eine zweite Gruppe von Standorten ($n=14$) verankert zwar im Bachelorstudium erziehungswissenschaftliche Grundlagen, misst diesen dagegen im Masterbereich weniger Bedeutung zu oder verzichtet gänzlich auf eine Fortführung dieser Inhalte. Angesichts der höheren Anteile im Bachelorbereich, scheint ein stärkerer Verzicht auf der Masterebene jedoch durchaus nachvollziehbar und erinnert an das Modell des Grund- und Hauptstudiums in den Diplomstudiengängen, bei dem im Anschluss an eine Grundlagenausbildung eine zunehmende Spezialisierung vorgesehen war. Diesem Bild entspricht auch, dass hier mehrheitlich Standorte zu finden sind, die den jeweiligen Studienfachbezeichnungen nach mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen spezialisierten Masterstudiengang anbieten ($n=10$). Zusammengenommen machen diese ersten beiden Kombinationslinien gut zwei Drittel der Standorte aus.

Eine dritte Tendenz ergibt sich bei Standorten, die erst im Masterbereich erziehungswissenschaftliche Grundlagen stärker integrieren. Dieses Muster findet sich allerdings an lediglich fünf Standorten und ist möglicherweise der Verweis darauf, dass diese Standorte im Bachelorbereich stärker auf handlungsfeldbezogene Anforderungen orientieren und erst im Master ein diszipliniertes Profil schärfen. Der Studienfachbezeichnung nach würde das allerdings nur auf einen Standort zutreffen, der im Bachelor einen spezialisierten Studiengang und auf der Masterebene sowohl einen spezialisierten als auch einen generalisierten Studiengang anbietet.

Schließlich finden sich neun Standorte, die sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene allenfalls marginale Grundlagenanteile vorsehen und entsprechend die Frage aufwerfen, ob Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin hier überhaupt ein Referenzpunkt für die Ausgestaltung von Studienprogrammen darstellt. Alle neun Standorte bieten im Bachelor- und Masterbereich spezialisierte Studiengänge an.

Vor diesem Hintergrund zeichnen sich aktuell Standortprofile ab, in denen die Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt. Betrachtet man akademische Studiengänge jedoch als Medien der disziplinären Selbstreproduktion, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht, indem immer auch disziplinbezogene Normen und Werte vermittelt werden, dann geschieht dies an einigen Standorten nicht mehr im Hinblick auf die Gesamtdisziplin, sondern primär über teil- oder auch interdisziplinäre Wissenschaftskulturen.

1.2 Die Lehramtsausbildung

Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

Auch 15 Jahre nach Beginn der Bologna-Reform sind Lehramtsstudierende mit einer »ausgeprägten Variationsbreite der nationalen akademischen Lehrerbildungssysteme« (Thole/Hascher 2011, S. 9) konfrontiert. Maßgebliche Unterschiede ergeben sich vor allem aus der strukturellen Gestaltung, der abweichenden Ausbildungsdauer und dem geforderten Leistungsumfang in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen/Bildungswissenschaften. Ein wesentliches Element in der Lehrerausbildung sind die Praxisphasen, die im Hinblick auf ihre Verortung im Studienverlauf, ihre curriculare Einbindung und Dauer am Beispiel des Gymnasiallehramts vorgestellt werden. Einige Bundesländer haben ein Praxissemester als verpflichtendes Studienelement eingeführt, das hinsichtlich Organisation und Gestaltung stark variiert. Im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist mittlerweile ein inklusiver Unterricht in allen Schulen verpflichtend. Bundesweit erweitert sich in diesem Kontext das Angebot an Studienplätzen für die Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik, zudem sollen neu eingerichtete integrierte Studiengänge von Regelschullehrämtern und Sonderpädagogik auf den Einsatz in inklusiven Schulen vorbereiten. Auch die Regelschullehrämter reagieren auf die neue Herausforderung, indem Module verpflichtend im Studienverlauf vorgesehen sind, die Basiskompetenzen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen vermitteln sollen. Im letzten Abschnitt werden exemplarisch für das Grundschullehramt in NRW inklusionsorientierte Studienanteile vorgestellt.

Das Kapitel knüpft an den Datenreport 2012 (darin: Stisser u. a. 2012) in erweiterter Perspektive an.¹⁰ Grundlage sind eigene Recherchen, als vorrangige Quellen wurden Lehrer(aus)bildungsgesetze, verbindliche Verordnungen sowie hochschulspezifische Informationen (Handreichungen, Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Homepages) genutzt.¹¹ Berücksichtigt und aufgeführt sind jeweils nur die Ausbildungsmodelle, für die eine Neueinschreibung im Wintersemester 15/16 möglich ist. Da Studiengänge mit auslaufenden Prüfungsordnungen nicht dokumentiert sind, stellt sich die tatsächliche Ausbildungssituation in einigen Bundesländern weitaus heterogener dar, als es die Tabellen nahelegen. Ein Beispiel ist NRW, wo derzeit noch nach drei Studienordnungen studiert wird (LPO 2003, Modellversuch 2005 und LABG 2009).

1.2.1 Strukturvarianten in der Lehrerausbildung

Aufgrund zum Teil gegensätzlich verlaufender Entwicklungen, wie die Rückkehr zum Staatsexamen in Sachsen (2012) und die aktuelle Umstellung auf ein gestuftes Modell in Baden-Württemberg, zeichnet sich bislang an den lehrerausbildenden Universitäten und Hochschulen kein einheitliches Ausbildungsstrukturmodell ab. Insgesamt lassen sich (Stand 7/2015) zwei Strukturvarianten und zwei Sonderfälle (Rheinland-Pfalz und Thüringen) der Lehrerausbildung unterscheiden (vgl. Tabelle 1.3).

In der Mehrheit der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen, zum Wintersemester 15/16 auch Baden-Württemberg) wurde mittlerweile das modularisierte konsekutive Ausbildungsmodell mit den Abschlüssen Bachelor/Master eingeführt. Das gestufte Studiensystem entspricht der Intention des Bologna-Prozesses, die (inter-)nationale Mobilität der Studierenden zu erleichtern sowie den Studierenden eine flexiblere Gestaltung des Studiums zu ermöglichen (vgl. Uzerli 2004, S. 11). In Rheinland-Pfalz ist das Studium konsekutiv angelegt, als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst müssen die Hochschulprüfungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge als Staatsexamen anerkannt werden. In Thüringen gibt es standortbezogen sowohl gestufte Ausbildungsgänge (Erfurt) als auch das grundständige Modell mit dem Staatsexamen als Abschluss (Jenaer Modell). In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen-Anhalt studieren angehende Lehrkräfte grundständig und schließen die erste Ausbildungsphase mit dem Staatsexamen ab. Ausgenommen sind hier die Lehrämter für berufliche Schulen, die als BA/MA-Studiengänge eingerichtet sind.

10 Unberücksichtigt bleibt der Diskurs um die Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education (HU Berlin, Universität Bielefeld, Ruhruniversität Bochum, Universität Erfurt, TU München, Universität Wuppertal)

11 Stand der Recherche ist Juli 2015, nicht über die Homepages der Hochschulen kommunizierte Regelungen können gegebenenfalls von den nachfolgenden Angaben abweichen.

Tabelle 1.3: Strukturvarianten

Bundesland	Konsekutive Struktur mit B/M-Abschluss	Konsekutive Struktur mit Staatsexamen als Abschluss	Konsekutive und grundständige Struktur nebeneinander	Grundsätzlich grundständige Struktur mit Staatsexamen als Abschluss, Lehramter für berufliche Schulen konsekutiv
BW	× (ab WS 15/16)			
BY				×
BE	×			
BB	×			
HB	×			
HH	×			
HE				×
MV				×
NI	×			
NW	×			
RP		× ¹		
SL				×
SN				×
ST				×
SH	×			
TH			×	

1 MA-Abschluss wird anschließend als Staatsexamen anerkannt und ist Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst, erst nach dem Referendariat Erhalt des MA-Abschlusses.

Quelle: eigene Recherche

Ursprünglich war mit der Einführung des Bachelors in der Lehrerbildung der Erwerb eines vollwertigen (polyvalenten) Berufsabschlusses beabsichtigt, der auch für ein außerschulisches Berufsfeld qualifiziert. Die Polyvalenz hat sich nicht als Einheitsmodell durchgesetzt, denn innerhalb der einzelnen Bundesländer ist es hochschulabhängig, ob ein doppelt qualifizierender Abschluss überhaupt möglich ist oder ob sich Studierende schon direkt im ersten Semester entscheiden und lehramts- sowie schulformspezifische fach- und bildungswissenschaftliche Veranstaltungen belegen müssen, die als Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium gelten (vgl. Bauer u. a. 2012, S. 113). Vergleicht man die Standorte, die eine schulisch/außerschulische Doppelqualifikation anbieten, sind die Erscheinungsformen im bundesweiten Vergleich sehr heterogen. Neben dem »Spezia-

lisierungssemester« (z. B. Uni Flensburg), bei dem im letzten BA-Semester die Entscheidung für eine spezifische Schulform oder eine außerschulische Perspektive fällt, gibt es auch die Variante, dass erst im Master im Hinblick auf die spezifische Schulform studiert werden kann (z. B. Uni Osnabrück). Eine weitere Version der Polyvalenz bieten die Universitäten in vielen Bundesländern für das Lehramt an beruflichen Schulen an, bei der sich an einen (vor allem technisch oder wirtschaftswissenschaftlich orientierten) Fachbachelor ein lehramtsbezogener Master of Education anschließen kann. Grundsätzlich bestätigt sich der bereits im Datenreport 2012 beschriebene Trend, dass durch »ein integratives Studium von Fachwissenschaften und ›Bildungswissenschaften« sowie schulpraktische Studien in beiden Phasen« (Stisser u. a. 2012, S. 56) die zunächst gedachte Polyvalenz durch eine Verlagerung von fachwissenschaftlichen Anteilen in den Bachelor und das Studium der erziehungswissenschaftlichen Anteile im Master aktuell nicht maßgeblich umgesetzt ist.

Der anfängliche Anspruch, die Lehrerausbildung »zu vereinheitlichen, die Transparenz von Studienanforderungen zu erhöhen und die Flexibilität und Mobilität von Studierenden zu fördern« (Bauer u. a. 2012, S. 102) ist hinfällig. Vielmehr kann mit Bauer u. a. das Fazit gezogen werden, dass »die derzeit bestehende Heterogenität der Studienstrukturen sowie die hohe Komplexität der Studiennormierungen negative Auswirkungen auf die Transparenz von Studienanforderungen sowie Mobilität von Studierenden haben dürfte und dass damit zentrale Ziele der Bologna-Reform verfehlt werden« (ebd., S. 117).

1.2.2 *Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge*

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem verändert sich die Struktur der Schullandschaft derzeit stark. Die politisch gewollte zunehmende Zahl von gemeinsam lernenden Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf an allgemeinen und beruflichen Schulen geht einher mit einem massiven Abbau von derzeit noch bestehenden Förderschulen (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 5). Eine weitere wesentliche Entwicklung ist die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen, z. B. zu Sekundarschulen (Berlin), Realschulen plus (Hessen), Regionalschulen (Schleswig-Holstein) und Oberschulen (Sachsen). Da es mehrheitlich neben dem Gymnasium mittlerweile nur noch eine weitere Schulform gibt, zeichnet sich in den letzten Jahren eindeutig ein Trend zur Zweigliedrigkeit ab (vgl. Tillmann 2012, S. 1).

Mit Blick auf die einzelnen Lehramtstypen soll berücksichtigt werden, inwiefern sich diese Strukturreformen in der Ausbildungsgestaltung widerspiegeln. Die Unterscheidung der Lehrämter folgt der Typenunterscheidung der KMK, wobei kritisch ist, ob die Unterteilung der Lehramtstypen in sechs Varianten angesichts der aktuellen Entwicklungen noch zeitgemäß ist (KMK 2013, S. 4; Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014).

Tabelle 1.4: Gesamtbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern/Regelstudienzeit

Land	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat ¹
BW	8 (B-6; M-2)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) 12 (B-8; M-4) <i>Kunst, Musik</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) 9 <i>Technikpäd. in Stuttgart; Ingenieurpäd. in Karlsruhe</i>	18 Monate
BY	7		7 <i>Mittelschule</i>	9	8/9 (B-6/7; M-2)	8	24 Monate
BE	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4) <i>Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien</i>		10 (B-6; M-4)		18 Monate
BB	10 (B-6; M-4) ²		10 (B-6; M-4) <i>Sekundarstufen I und II</i>				18 Monate
HB	10 (B-6; M-4) ³			10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) <i>Inklusive Päd.; Sonderpäd.</i>	18 Monate
HH		10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
HE	7		7 <i>Hauptschulen; Realschulen</i>	9	10 (B-6; M-4)	9	24 Monate
MV	9		9 <i>Regional- schulen</i>	10	10	9	18 Monate <i>alle Schul- formen</i> 18–24 Monate <i>Doppelquali- fikationen</i>
NI	8 (B-6; M-2)	8 (B-6; M-2)	8 (B-6; M-2)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
NW	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4) <i>Sekundar- stufe I</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate

Land	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendariat ¹
RP	8 (B-6; M-2)		9 (B-6; M-3) <i>Realschulen plus</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	9 (B-6; M-3)	18 Monate 18-24 Monate <i>Berufsbildende Schulen</i>
SL		8 <i>Primarstufe und Sekundarstufe I (Klassenstufen 5-9)</i>	8 <i>Sekundarstufe I an Gemeinschaftsschulen</i>	10 <i>Sekundarstufen I und II an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen</i>	10		18 Monate
SN	8		9 <i>Oberschulen</i>	10	10	10	12 Monate
ST	7		8 <i>Sekundarschulen</i>	9	10 (B-6; M-4)	9	16 Monate
SH	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
TH	10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>		10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>	10 <i>Jena</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>	24 Monate <i>alle Schulformen außer Grundschulen</i>
			9 <i>Jena</i>	10 <i>Jena in Kooperation mit Erfurt (nur katholische Religionslehre)</i>			18 Monate <i>Grundschulen</i>

Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2: übergreifend Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sek. I; Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sek I; Typ 4: Lehrämter der Sek. II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; Typ 5: Berufliche Schule; Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter

B/M=Bachelor-/Masterstudiengänge, ansonsten: Staatsexamensstudiengänge

- 1 Die Dauer bezieht sich auf die aktuell zu leistenden Referendariatszeiten und kann sich im Zuge neuer Ausbildungsgesetze in den nächsten Jahren verändern.
- 2 Gilt auch für LA für Primarstufe Schwerpunkt Inklusionspädagogik (LPI)
- 3 Gilt auch für die Doppelqualifikation für Grundschule und Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik

Quelle: eigene Recherchen

Die Regelstudienzeit ist in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW und Schleswig-Holstein für alle Lehramtstypen mit 6 Bachelor-Semestern und 4 Master-Semestern einheitlich. Besoldungsrechtliche Konsequenzen hatte die Angleichung der Ausbildungszeiten bislang nicht (vgl. Stisser u. a. 2012, S. 57), so finden sich weiterhin Divergenzen in der Besoldung von Lehrkräften. Im Ländervergleich studieren angehende Grundschullehrkräfte in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW, Schleswig-Holstein und Thüringen 10 Semester, während es in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen 8 Semester und in Bayern, Hessen und in Sachsen-Anhalt 7 Semester sind, sodass die Ausbildungsdauer im bundesweiten Vergleich nach wie vor variiert (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014, S. 12).

Ein Studium für das Lehramt an Gymnasien und an beruflichen Schulen dauert in den meisten Bundesländern etwa zwei Semester länger als ein Lehramt für die Primarstufe und Sek. I. Die Dauer des Referendariats variiert zwischen 12 und 24 Monaten, in der Regel ist der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter innerhalb eines Bundeslandes gleich lang. Ausnahmen sind Thüringen, wo das Referendariat für angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer 18 Monate und für alle anderen Lehramtstypen 24 Monate dauert, sowie Rheinland-Pfalz, wo der Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf 24 Monate ausgedehnt sein kann. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es den »Vorbereitungsdienst mit Doppelqualifikation«, d. h. Referendarinnen und Referendare für das Lehramt an Regionalen Schulen erwerben neben dem Zweiten Staatsexamen die Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für das Lehramt an Gymnasien erwerben neben dem Zweiten Staatsexamen die Bewilligung für die Tätigkeit an Grundschulen oder Regionalen Schulen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes M-V, o. J.). Insgesamt hat sich der Trend verstärkt, den Vorbereitungsdienst zugunsten ausgedehnter Praxisphasen innerhalb der ersten Ausbildungsphase zu verkürzen. So ist mittlerweile nur noch in Bayern und in Thüringen (Ausnahme Grundschullehramt) ein zweijähriges Referendariat vorgesehen. Sachsen hat mit 12 Monaten das kürzeste Referendariat, ohne dass bislang ein Praxissemester eingeführt wurde.

Ähnlich wie andere Bundesländer hat Berlin im Zuge der Schulstrukturreform im Schuljahr 2010/11 die Mehrgliedrigkeit in der Sekundarstufe zugunsten der integrierten Sekundarschule und des Gymnasiums reduziert. Für das Lehramt in beiden Schulformen bereitet *ein* integriertes Studium für Sek. I und Sek. II vor, das auch für andere Länder, die mittlerweile nur noch eine Schulform in der Sekundarstufe neben dem Gymnasium haben, als richtungsweisend gilt (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014, S. 12). Auch in Brandenburg gibt es *ein* integriertes Studienangebot für die Sek. I und II, auch wenn das Schulsystem hier nach wie vor mehrgliedrig (Oberschule, Gesamtschule, Gymnasium) ist. Eine wesentliche Veränderung in der Berliner Lehrerbildung ist zudem der Wegfall des bisherigen Lehramts für Sonderpädagogik. In jedem

der drei neuen Lehrämter (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) kann Sonderpädagogik mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen/Förderschwerpunkten als Zweitfach gewählt werden. Auch in anderen Bundesländern gibt es im Zuge der Inklusionsentwicklung erste integrierte Studiengänge (s. Abbildung 1.9), was dort allerdings nicht zu einem Abbau sonderpädagogischer Lehrämter führt. Vielmehr gehen die bildungspolitischen Bemühungen in einigen Bundesländern dahin, die Anzahl der Studienplätze für angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu erweitern z. B. in Baden-Württemberg, Niedersachsen und NRW (s. Abbildung 1.9).

Um die Mobilität und Qualität angehender Lehrkräfte angesichts der hohen Heterogenität im Blick auf Ausbildungs- und Referendariatsdauer sowie der unterschiedlichen Gestaltungsstrukturen und Abschlüsse (BA/MA und Staatsexamen) zu erhöhen, sollen sich die Länder laut gemeinsamer Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz von März 2013 verpflichten, Abschlüsse gegenseitig anzuerkennen und den Zugang zum Vorbereitungs- und Schuldienst länderübergreifend zu ermöglichen. An die Stelle von grundlegenden Strukturreformen und der Angleichung von Ausbildungsmodalitäten ist damit eine rückwirkende Anerkennung von zum Teil kaum vergleichbaren Studienverläufen getreten.

1.2.3 *Kreditpunkte¹² in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen/Bildungswissenschaften*

Da sich die Lehrerbildung nach wie vor als »Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche« (Keuffer 2010, S. 51) darstellt, ist für die deutschen Hochschulen die Herausforderung impliziert, trotz heterogener Ausgangslagen gemeinsame Ziele und Basiskompetenzen (beispielsweise in Bezug auf Inklusion) zu formulieren und dabei inhaltliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten, um die Mobilität von Absolventen nicht zu beschränken (vgl. KMK 2015a, S. 3). Mit einem Vergleich des zu studierenden Umfangs erziehungswissenschaftlicher Anteile im Lehramtsstudium soll überprüft werden, wie sich die Elemente an den verschiedenen Universitäten und in den jeweiligen Studiengängen quantitativ verteilen. In diesem Beitrag wird in Anlehnung an den Beschluss der KMK (vgl. 2004) von Bildungswissenschaften¹³ gesprochen. Es sei jedoch angemerkt, dass nicht alle Universitäten diese Begrifflichkeit verwenden (in Berlin ist es beispielsweise die »lehramtsbezogene Berufswissenschaft«). Anhand der Definition »Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungsys-

12 Die Hochschulen verwenden unterschiedliche Begriffe, wie Leistungspunkt, Creditpoint, Kreditpunkt. In den folgenden Ausführungen werden die Termini synonym verwendet. Für eine Übersicht vgl. KMK 2000.

13 Zur kritischen Diskussion des Begriffs »Bildungswissenschaften vgl. Terhart 2013, S. 12 ff.

temen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK 2004, S. 1), wurden die entsprechenden Bereiche an den einzelnen Universitäten ausgewählt. Dabei erschwert nicht nur die uneinheitliche Terminologie die Erhebung und den Abgleich der Daten, auch durch die variierende Zuordnung von Studienelementen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und/oder Praktika) wäre es zudem aufschlussreich, die Nennung der Creditpunktzahl durch eine tiefergehende Analyse der inhaltlichen Differenzen zu ergänzen. Im Folgenden werden exemplarisch Standorte und ihre bildungswissenschaftlichen Studienanteile vorgestellt, um aufzuzeigen, dass sich auch in diesem Kontext kein einheitliches Bild ergibt.

Zunächst offenbart sich eine starke Diskrepanz zwischen den Bundesländern. Während in Hamburg je nach Lehramtsstudiengang bis zu 110 Leistungspunkte erbracht werden müssen, sind es in Mecklenburg-Vorpommern maximal 90 CP (Universität Rostock), in Hessen liegt die maximale Punktzahl bei 60 CP (Universität Kassel) und im Saarland (Universität Saarbrücken) sind insgesamt nur 48 Leistungspunkte zu absolvieren. Darüber hinaus lassen sich auch zwischen den Universitäten innerhalb eines Bundeslandes zum Teil enorme Differenzen ausmachen. So variieren die erziehungswissenschaftlichen Anteile beispielsweise in Bayern zwischen einem Maximalwert von 35 CP in Nürnberg und 59 CP in Bayreuth, in Rheinland-Pfalz sind am Standort Koblenz-Landau bis zu 104 Leistungspunkte vorgesehen, in Trier sind es hingegen maximal 54 CP.

Bei genauerer Betrachtung wird jedoch schnell deutlich, dass der Vergleich zwischen den einzelnen Universitäten eines Bundeslandes häufig ein verzerrtes Bild ergibt, da nicht alle Standorte alle Lehramtstypen anbieten. Dies ist für einen Vergleich zwischen den Universitäten problematisch, da sich in vielen Fällen starke Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Lehramtstypen hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Anteile ergeben. So sind in den Bildungswissenschaften in Rostock im Bereich des Grundschullehramts obligatorisch 90 CP zu absolvieren, im sonderpädagogischen Lehramt 60 CP und im Rahmen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen insgesamt nur noch 36 Leistungspunkte. In Hamburg sind im übergreifenden Lehramt für die Primar- und Sekundarstufe 110 CP vorgesehen, im sonderpädagogischen Lehramt sind es 73 CP, im gymnasialen Lehramt 70 Punkte und im Lehramt für berufliche Schulen 60 CP. Damit ergeben sich im Hinblick auf den quantitativen Umfang in den Bildungswissenschaften nicht nur Differenzen zwischen und innerhalb von Bundesländern, sondern auch an den einzelnen Hochschulen selbst.

Diese oben aufgeführte Gegenüberstellung könnte vermuten lassen, dass an allen Universitäten das Studium für das Lehramt der Primarstufe eine deutlich höhere Kreditierung vorsieht als für andere Schulformen. Doch auch wenn sich diese Tendenz beispielsweise für die Standorte Oldenburg, Heidelberg (Uni und PH) oder Rostock bestätigen lässt, ist dies nicht an allen Universitä-

ten der Fall: In Potsdam sind beispielsweise im Primarbereich 36 CP angesetzt, im gymnasialen Lehramt sind es hingegen 48 Leistungspunkte. Diese Gewichtung lässt sich auch innerhalb eines Bundeslandes zwischen verschiedenen Universitäten finden: Während in Hessen im Primarbereich 36 CP (Frankfurt) absolviert werden, sind es an den Standorten Marburg und Darmstadt im gymnasialen Bereich 60 Creditpoints. An den Universitäten Saarbrücken und Flensburg sind wiederum in allen Lehramtsstudiengängen die gleichen Kreditierungen vorgesehen. Die Verortung bildungswissenschaftlicher Anteile im sonderpädagogischen Lehramt gestaltet sich sehr schwierig, wobei es darauf anzukommen scheint, ob didaktische oder diagnostische Grundlagen an den Standorten unter Bildungswissenschaften oder der Sonderpädagogik als eigenständigem Bereich subsumiert werden. So sind am Standort Koblenz-Landau 104 Leistungspunkte im sonderpädagogischen Lehramt, hingegen nur 74 CP im Grundschulbereich zu absolvieren, in Frankfurt werden im Vergleich von Sonderpädagogik und Primarstufe 10 Credits mehr im ersten Bereich studiert. In Rostock sind es im sonderpädagogischen Lehramt hingegen 30 Leistungspunkte weniger als im Grundschullehramt und auch in Hamburg werden mit einem Verhältnis von 73 zu 110 CP weniger Leistungspunkte im Rahmen des sonderpädagogischen Lehramts erbracht. Damit zeigt sich hinsichtlich der Verteilung der Leistungspunkte ein extrem heterogenes Bild.

Sofern ein gestuftes Studienmodell mit Bachelor- und Masterabschlüssen vorliegt, ergibt sich hinsichtlich der Verteilung der Creditanteile keine Einheitlichkeit im Hinblick auf die beiden Studienphasen. So gibt es Universitäten, die die bildungswissenschaftlichen Anteile bereits hauptsächlich im Bachelor-Studium vorgesehen haben (z. B. Flensburg, Erfurt, Osnabrück, Hamburg) oder Universitäten, die eine entsprechende Gewichtung erst in der zweiten Studienphase vornehmen (Oldenburg mit den Lehramtstypen 1, 2 und 3, Braunschweig sowie Lehramtstyp 1 in Koblenz-Landau).

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich in Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile in den Lehramtsstudiengängen enorme Unterschiede zwischen und innerhalb der Bundesländer sowie innerhalb der jeweiligen Hochschulen offenbaren. Diese Unterschiede ergeben sich unabhängig davon, ob gleiche Vorgaben (z. B. Lehrer(aus)bildungsgesetze) vorliegen. Die Divergenzen lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass nicht nur die Bezeichnungen des bildungswissenschaftlichen Bereichs uneinheitlich sind, sondern auch die curriculare Ausgestaltung individuell sehr unterschiedlich ist: So werden an einigen Standorten Praktika und ihre Begleitveranstaltungen, fachdidaktische Grundlagen der gewählten Fächer oder Wahlpflichtbereiche mit Grundlagen aus der Philosophie oder Politik dem bildungswissenschaftlichen Bereich zugeordnet. Damit scheint es davon abzuhängen, ob die Vorgaben der KMK bezüglich der Bildungswissenschaften in einem engen oder weiten Begriffsverständnis im Lehramtsstudium konkretisiert werden.

1.2.4 Die universitären Praxisphasen

Seit dem von Terhart herausgegebenen KMK-Gutachten zur Reform der Lehrerbildung vor mehr als 15 Jahren wird den Praxisphasen für die »Professionalisierungsentwicklung der Studierenden« (Weyland 2012, S. 5; vgl. auch Arnold 2014, S. 63) eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, zudem gehören sie auch »aus Sicht der Studierenden zu den wichtigsten Lernorten der Lehrer/innenbildung« (Staub u. a. 2014, S. 336). Aktuell werden sie als Möglichkeit für Studierende gesehen, sich in inklusiven Lernfeldern zu erfahren und zu reflektieren (Amrhein 2011; KMK 2015a, S. 4). Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika sind mittlerweile in alle Lehramtsstudiengänge integriert. Zu den zentralen Aufgaben der Praxisphasen zählen Berufserkundung, Berufserprobung, außerschulische Orientierung sowie die Praxiserforschung (vgl. Topsch 2004).

Exemplarisch sind im Folgenden die Praxisphasen innerhalb der Ausbildung für das gymnasiale Lehramt aufgeführt.¹⁴ Die Bezeichnungen sowie Zeitangaben sind standortspezifisch und wurden aus aktuellen Praktikumsordnungen, Modulhandbüchern und Homepages entnommen (Stand 07/2015).

Tabelle 1.5: Praxisphasen Gymnasiales Lehramt

Land	Praxisphasen	Praxissemester
BW	Orientierungspraktikum (2 Wochen); Betriebs- oder Sozialpraktikum (4 Wochen); Schulpraxissemester (13 Wochen)	Ja
BY	Orientierungspraktikum (3 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (150-160 Schulstunden); semesterbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (1 Tag pro Woche)	Nein
BE	Berufsfelderschließendes Praktikum (6 Wochen); Praxissemester (September bis Ende Januar) <i>Angaben für das Lehramt an integrierten Sekundarschulen und Gymnasien</i>	Ja (ab WiSe 16/17)
BB	Orientierungspraktikum (3 Wochen); Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (30 Zeitstunden); semesterbegleitende fachdidaktische Tagespraktika (30 Unterrichtsstunden pro Fach); Psychodiagnostisches Praktikum als Bestandteil des Schulpraktikums (16 Wochen)	Ja
HB	Orientierungspraktikum (6 Wochen); 2 praxisorientierte Elemente in der Fachdidaktik; Praxissemester (Februar bis zum Ende des Schulhalbjahres)	Ja
HH	Praxisorientierte Einführung (semesterbegleitende Schul- und Unterrichtshospitationen); Integriertes Schulpraktikum (4 Wochen); Kernpraktikum (semesterbegleitend 1 Tag pro Woche, weitere 4-5 Wochen im Block)	Ja (Kernpraktikum)

14 Im Datenreport 2012 wurden die Praxisphasen für die Ausbildung des Lehramtes für die Sek. 1 dokumentiert (Wigger/Ruberg 2012, S. 61), sodass eine ergänzende Betrachtung des gymnasialen Lehramtes, für das es auch in jedem Bundesland ein Studienangebot gibt, sinnvoll erscheint.

Land	Praxisphasen	Praxissemester
HE	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); schulpraktische Studien 1-3 (allgemeines Schulpraktikum, Fachpraktikum, 5 Wochen Blockseminar) <i>Angaben für Technische Universität Darmstadt, Justus-Liebig-Universität Gießen; Universität Kassel und Philipps-Universität Marburg</i>	Nein
	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); Praxissemester (4 Wochen täglich, 150 Zeitstunden innerhalb von 12-13 Wochen, 12-16 Zeitstunden nach Absprache) <i>Angaben für Goethe-Universität Frankfurt am Main</i>	Ja (Pilotprojekt)
MV	Sozialpraktikum (90 Stunden); Schulpraktikum 1 (120 Stunden); Schulpraktikum 2 (240 Stunden.) <i>Angaben für Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald</i>	Nein
	Sozialpraktikum (3 Wochen); Orientierungspraktikum (3 Wochen); Hauptpraktikum (9 Wochen) <i>Angaben für Universität Rostock</i>	
NI	Vorbereitende Studien I (semesterbegleitend 1 Tag pro Woche); Vorbereitende Studien II (3 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (6 Wochen); 2 Fachpraktika (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Technische Universität Braunschweig und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig</i>	Nein
	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (5 Wochen); Fachpraktikum im 1. Fach (4 Wochen) und Fachpraktikum im 2. Fach (5 Wochen) <i>Angaben für Georg-August-Universität Göttingen</i>	
	berufsfeldrelevantes Praktikum (8 Wochen; 4 Wochen wenn zusätzlich); allgemeines Schulpraktikum (4 Wochen); 2 Fachpraktika in den Unterrichtsfächern (jeweils 5 Wochen) <i>Angaben für Leibniz Universität Hannover</i>	
NW	Orientierungspraktikum (3 Wochen), Allgemeines Schulpraktikum (6 Wochen) Fachpraktikum beziehungsweise Forschungs- und Entwicklungspraktikum (5 Wochen) <i>Angaben für Carl von Ossietzky Universität Oldenburg</i>	Ja
	fachbezogenes Betriebs- oder Sozialpraktikum (4 Wochen, wenn Fach Sport stattdessen); Vereinspraktikum (4 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (5 Wochen); Basisfachpraktikum in einem Fach (5 Wochen); Erweiterungsfachpraktikum in anderem Fach (4 Wochen) <i>Angaben für Universität Osnabrück</i>	
RP	Eignungspraktikum (20 Tage), Orientierungspraktikum (4 Wochen), schulisches oder außerschulisches Berufsfeldpraktikum (mindestens 2 Wochen); Praxissemester (5 Monate)	Ja
SL	Orientierendes Praktikum 1 (15 Unterrichtstage); Orientierendes Praktikum 2 (15 Unterrichtstage); Vertiefendes Praktikum Bachelor (15 Unterrichtstage); Vertiefendes Praktikum Master (15 Unterrichtstage)	Nein
	Orientierungspraktikum (5 Wochen); semesterbegleitendes Schulpraktikum im 1. und 2. Fach; fachdidaktisches Schulpraktikum im 1. und 2. Fach (4 Wochen); Betriebspraktikum (4 Wochen) <i>Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen)</i>	Nein

Land	Praxisphasen	Praxissemester
SN	Grundpraktikum (60 Stunden); Blockpraktikum A (150 Stunden); schulpraktische Übungen 1. und 2. Fach (jeweils 120 Stunden); Blockpraktikum B 1 und B 2 (jeweils 150 Stunden) <i>Angaben für Technische Universität Dresden</i>	Nein
	Bildungswissenschaftliches Blockpraktikum (4 Wochen); schulpraktische Übungen im 1. und 2. Fach (semesterbegleitende Tagespraktika); fachdidaktische Blockpraktika im 1. und 2. Fach (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Universität Leipzig</i>	
ST	Orientierungspraktikum (2 Wochen); außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (2 Wochen); schulpraktische Übungen 1. und 2. Fach (semesterbegleitende Tageshospitationen); Schulpraktikum I und II (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	Nein
	Schulpraktikum (4 Wochen); Pädagogisches Orientierungspraktikum oder Betriebspraktikum (4 Wochen); Praxissemester (Phase I: 10 Wochen, Phase II: 18-20 Wochen) <i>Angaben für Otto-von-Guericke Universität Magdeburg</i>	
SH	Pädagogisches Praktikum (3 Wochen); Fachdidaktisches Praktikum (3 Wochen); Master-Praktikum (4 Wochen)	Nein
TH	Eingangspraktikum (320 Stunden); Praxissemester (6 Monate)	Ja (Komplexes Schulpraktikum)

Quelle: eigene Recherchen

Die Tabelle zeigt, dass Bezeichnungen, Dauer sowie Verortung im Studienverlauf der Praktika in den einzelnen Bundesländern zum Teil massiv variieren, was den direkten Vergleich und damit eine aussagekräftige Auswertung erschwert. In Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern sind die Praxisphasen mit einer Gesamtdauer von 12 bzw. 15 Wochen wesentlich kürzer als in den Bundesländern, die mittlerweile ein mehrmonatiges Praxissemester eingeführt haben. Ein Ziel der Ausdehnung und frühen Verortung der Praxisphasen im Lehramtsstudium, ist die rechtzeitige Eignungsüberprüfung für den Lehrerberuf. Ein verpflichtendes Eignungspraktikum vor Beginn des Studiums ist nur in NRW vorgeschrieben, in anderen Bundesländern wird die Eignungsabklärung unter anderem durch Selbsttests (Baden-Württemberg) oder auch verbindliche Studienberatungen (Mecklenburg-Vorpommern) vorgenommen. Integraler Bestandteil eines universitären Praktikums ist die explizite Eignungsprüfung in keinem Bundesland (vgl. Lehberger 2012; Reintjes/Bellenberg 2012). In fast allen Bundesländern wird zu Beginn des Studiums ein zwei- bis sechswöchiges Orientierungspraktikum verlangt (in Berlin »Berufsfelderschließendes Praktikum«, in Jena »Eingangspraktikum«), das eine erste Erprobung der Lehrerrolle sowie Erfahrungen im Berufsfeld »Schule« ermöglichen soll. In zahlreichen Bundesländern müssen angehende Gymnasiallehrkräfte ein Betriebspraktikum absolvieren (Baden-Württemberg, Bay-

ern, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt), das zwischen 2 und 8 Wochen dauern kann. Allgemeine Schulpraktika werden in allen Bundesländern durch fachdidaktische Praxisanteile im Umfang von 4 bis 5 Wochen bzw. durch fachdidaktische Anteile im Praxissemester ergänzt. Im bundesweiten Vergleich unterscheiden sich die Praktika auch im Hinblick auf ihre curriculare Einbindung. Insbesondere zeichnet sich die Organisation der Praxisphasen in Hamburg durch die enge Verzahnung mit universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren aus, zudem ist der Anteil semesterbegleitender Schulpraktika hier besonders hoch. Zusammenfassend lässt sich angesichts der großen »Variabilität der Konzepte« (Arnold 2014, S. 84) festhalten, dass die angedachte Standardisierung der schulischen Praktika nicht umgesetzt worden ist, eine einheitliche Tendenz besteht bundesweit nur im Hinblick auf die grundsätzliche Ausweitung der Praxisphasen (Weyland 2012, S. 10). Eine Ausdehnung führt allerdings »nicht automatisch zu höherem Kompetenzgewinn bei Studierenden« (Schubarth u. a. 2014, S. 202). Über die nachhaltige Wirksamkeit eines Praktikums entscheiden vielmehr die curriculare und organisatorische Einbindung in den Studienverlauf sowie die Betreuung durch die universitären Lehrkräfte. Aufgrund der föderalen Struktur, die sich auch in der hochschul-spezifischen Gestaltung der Praktika spiegelt, ist bundesweit kein Konsens über qualitätssichernde Kriterien zu identifizieren.

1.2.5 *Das Praxissemester*

Im Rahmen zahlreicher Expertisen zur Lehrerbildung wurde wiederholt auf die mangelnde Kooperation der Institutionen der ersten und zweiten Phase hingewiesen (Weyland 2012, S. 57). Mit der Einführung von Praxissemestern stellt man sich nun in zahlreichen Bundesländern dieser komplexen Aufgabe und die lange Praxisphase gilt »mittlerweile als eine Art ›Königsweg‹« (Schubarth u. a. 2014, S. 202) der Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Dokumentation und der Vergleich der Praxissemesterkonzeptionen sind aufwändig und komplex, »da z. B. allgemeine Vorgaben zu den schulischen Praxisphasen, die im Lehrer(aus)bildungsgesetz und/oder weiteren landesbezogenen Verordnungen des hierfür zuständigen Ministeriums beschrieben werden, durch i. d. R. weitere hochschulstandortspezifische (Prüfungs-)Ordnungen bzw. Leitkonzepte konkretisiert werden« (Weyland 2012, S. 12). Die Angaben zum Praxissemester in der Tabelle beruhen auf Lehrerausbildungsgesetzen und anderen landesweit verbindlichen Praktikumsordnungen.

Tabelle 1.6: Praxissemester

Land	Lehramtstyp	Dauer	Zeitpunkt im Studium	Umfang der Leistungen	Kooperation bzw. Zuständigkeit
BW	Grundschulen; Sekundarstufen I; Sonderpädagogik	130 Schulstunden <i>Integriertes Semesterpraktikum</i>	3.–6. Semester	– ¹	Schule, Hochschule
	Gymnasien, Berufliche Schulen	13 Wochen	3.–7. Semester <i>ideal im 5. Semester</i>	16 CP	Schule, Hochschule; Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
BE	Grundschulen; integrierte Sekundarschulen und Gymnasien; beruflichen Schulen	Anfang September bis Ende Januar <i>erstmalig ab Wintersemester 16/17</i>	3. Mastersemester	30 CP	Schule, Universität, Schulpraktisches Seminar
BB	Primarstufen; Sekundarstufen I und II	16 Wochen	2.–3. Mastersemester	20 CP	Schule, Hochschule, Landesinstitut für Lehrerbildung
HB	Grundschulen; inklusive Pädagogik; Gymnasien und Oberschulen	Anfang Februar bis Ende Schulhalbjahr	2. Mastersemester	30 CP <i>davon je 15 CP für Schule und Begleitung</i>	Schule, Universität, Landesinstitut für Schule
HH	Primar- und Sekundarstufen I, Gymnasien; Sonderpädagogik	semesterbegleitend 1 Tag pro Woche, weitere 4 bis 5 Wochen im Block <i>Kernpraktikum</i>	2.–3. Mastersemester	30 CP	Schule, Universität, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
HE	Gymnasien <i>Studienort: Frankfurt</i>	4 Wochen täglich, 150 Zeitstunden innerhalb von 12-13 Wochen,	Ende 2. Fachsemester	30 CP	Schule, Hochschule
	Förderschulen <i>Studienort: Gießen</i>	12-16 Zeitstunden nach Absprache <i>Modellprojekte, Angaben für das Wintersemester 15/16</i>			
NW	Grundschulen; Haupt-, Real- und Gesamtschulen; Gymnasien und Gesamtschulen; Berufskollegs; sonderpädagogische Förderung	5 Monate	1.–2. Mastersemester	25 CP 30 CP <i>an der Universität Duisburg-Essen</i>	Schule, Hochschule; Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung.

Land	Lehramtstyp	Dauer	Zeitpunkt im Studium	Umfang der Leistungen	Kooperation bzw. Zuständigkeit
ST	Gymnasien <i>Standort: Magdeburg</i>	10 Wochen und 18-20 Wochen <i>in zwei Phasen unterteilt</i>	1. Mastersemester und 3. Mastersemester	30 CP	Universität
TH	Grundschulen; Regelschulen <i>Studienort: Erfurt</i>	15 Wochen <i>komplexes Schulpraktikum</i>	2. Studienjahr	30 CP	Schule, Universität, Studienseminare
	Gymnasien; Regelschulen <i>Standort: Jena, Weimar (Fach Musik)</i>	6 Monate	5.-6. Semester		

- 1 Da Baden-Württemberg die Lehrerausbildung aktuell auf B/M umstellt, gibt es noch keine Information zu den CP-Anteilen im Praxissemester. Für alle Praxisphasen zusammen sind 30 CP angesetzt. Abbildung 1.9

Zunächst ist festzuhalten, dass nur etwa die Hälfte (9 von 16) aller Bundesländer eine längere Praxisphase vorsieht, das Praxissemester somit noch nicht als integraler Bestandteil der Lehrerausbildung an sich gesehen werden kann.

In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen sehen die Studienverlaufspläne das Praxissemester zwischen dem 1. und 3. Mastersemester vor und die Durchführung liegt in gemeinsamer Verantwortung von Schulen, Universitäten und Einrichtungen der 2. Phase (Studienseminare, Landesinstitute). Diese Kooperationsform findet sich auch in Baden-Württemberg und Thüringen, auch wenn das Praxissemester hier schon in den mittleren Studiensemestern absolviert wird. Die gemeinsame Zuständigkeit entspricht der Intention, 1. und 2. Ausbildungsphase stärker miteinander zu verzahnen¹⁵. In den benannten Bundesländern ähneln sich zudem die Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Standards für das Praxissemester, da sie am Ansatz des Forschenden Lernens ausgerichtet sind und die Erforschung und Reflexion des Berufsfeldes und der eigenen Professionalisierung anhand von Studien- und Forschungsprojekten fokussieren (vgl. Weyland/Wittmann 2010, S. 24).

Da das »Kernpraktikum« in Hamburg über ein Jahr lang (inklusive Vor- und Nachbereitung) semesterbegleitend und nur mit kurzer vier- bis fünfwöchiger Blockphase angelegt ist, unterscheidet es sich grundlegend vom zeitlichen Ablauf und der Organisationsstruktur von allen anderen Varianten. Einen Sonderfall stellt das als Modellprojekt im Wintersemester 2014/15 eingerichtete Praxissemester in Hessen dar, das in Frankfurt, Gießen und Kassel jeweils für unterschiedliche Lehramtstypen vorgesehen ist. Durch den frühen Zeitpunkt des Praktikums im Studienverlauf (2. Semester) und die alleinige

15 Nicht nur im Praxissemester wird die 2. Phase einbezogen, zum Beispiel liegt in Rheinland-Pfalz die Zuständigkeit für die Vertiefungspraktika bei den Fachleitungen der Studienseminare.

Verantwortung von Schulen und Hochschulen für die Gestaltung, ist dieses Praktikum bundesweit als einziges nicht mit der 2. Phase verzahnt. Die hessische GEW kritisiert, das Modell vermische, »das Ziel der Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf mit dem Ziel der Erforschung des Arbeitsfelds Schule« und befürchtet Einbußen im Hinblick auf »wissenschaftliche Analyse und fachdidaktische Theoriebildung« (Conrad/Lühmann 2014). Auch Weyland und Wittmann vermuten, »dass spät angesiedelte und reflektierte Praxisphasen gegenüber einer frühen langen Praxisphase, die kaum Gelegenheit zur fundierten Vorbereitung und Reflexion bietet, bessere Verteilungswirkungen im Hinblick auf Qualifikationsangebot und -nachfrage in der Lehrerbildung erzeugen« (Weyland/Wittmann 2010, S. 29). Differenzen zeigen sich auch in der unterschiedlichen Dauer der als Block angelegten Praxisphasen, die zwischen 13 Wochen in Baden-Württemberg und 6 Monaten in Berlin liegen. Gemeinsam ist allen Praxissemesterkonzeptionen, dass sie durch vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen an den Hochschulen gerahmt werden.

Im Anschluss an die beschriebenen Unterschiede in der Umsetzung des Praxissemesters stellt sich die »generelle Frage nach der Funktion und Zielsetzung [...]. In den bisherigen Konzepten überwiegen äußerst heterogene und nicht selten unklare Zielsetzungen wie z. B. Berufswahlüberprüfung, Einübung in die Unterrichtspraxis, Förderung des selbstreflexiven Lernens, Entwicklung eines forschenden Habitus.« (Schubarth u. a. 2014, S. 202) Als »Bedingungsfaktoren für den Erfolg von Praxisphasen« benennen Schubarth, Gottmann und Krohn die Betreuungsqualität von (hoch-)schulischer Seite sowie die »berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden« (Schubarth u. a. 2014, S. 203). Eine Verständigung über allgemeine Gütekriterien der Praktikumsbetreuung sowie die Professionalisierung universitärer Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter im Hinblick auf reflektierende Beratung der Studierenden können als zentrale Entwicklungsaufgaben gesehen werden.

Untersucht wurde abschließend durch die Analyse von verbindlichen Praktikumsordnungen und Handreichungen, ob es angesichts der Inklusionsentwicklung mittlerweile konkrete Empfehlungen für Semesterpraktikantinnen und -praktikanten gibt, das Praktikum gezielt in inklusiven Schulen zu absolvieren. Als Praktikumsort ist in der Regel die dem jeweiligen Lehramtstyp entsprechende Schulform vorgesehen. Erste Hinweise, das Praxissemester inklusionsorientiert durchzuführen, lassen sich finden, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, wo angehenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen empfohlen wird, das Praktikum im »gemeinsamen Unterricht« abzuleisten (Schulministerium NRW 2010).

1.3 Auswirkungen der Inklusionsbewegung auf die Lehramtsausbildung

Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

Für Schulen und Hochschulen ist die Umsetzung der Inklusion derzeit eine der größten Herausforderungen. Wie sich die Lehrerausbildung strukturell und inhaltlich im Zuge der aktuellen Bewegung verändert, steht im Zentrum der folgenden Abschnitte.

1.3.1 Standorte Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik hat in Deutschland eine bedeutende und fest verankerte Tradition. Auch wenn bereits jedes vierte Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet wird, besucht der Großteil von ihnen noch immer eine Förderschule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 178). Ein direkter Vergleich der Schuljahre 2000/01 und 2012/13 zeigt zudem eine steigende Förderquote um 1,3 auf 6,6 % (vgl. ebd., S. 178).¹⁶ Dass damit ein steigender Bedarf an sonderpädagogischen Fachkräfte einhergeht, lässt sich anhand aktueller Entwicklungen in der Lehramtsausbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen erahnen: Trotz eines bereits sehr differenzierten und breit gefächerten Angebots sonderpädagogischer Studieninhalte in Köln und Dortmund, wurde zum Wintersemester 2014/15 an den Standorten Paderborn und Wuppertal der Studiengang Sonderpädagogik neu implementiert und bietet damit, trotz eines limitierten Angebots von nur zwei Förderschwerpunkten, ein größeres Spektrum sonderpädagogischer Studiengänge für dieses Bundesland (s. Abbildung 1.9).

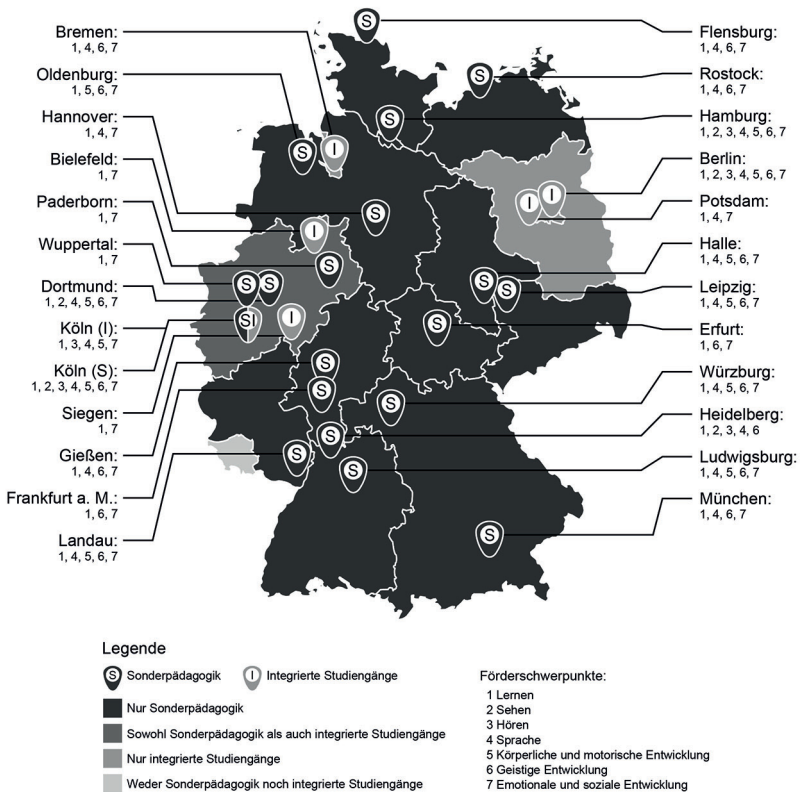
Die KMK (vgl. 2014, S. 12 f.) differenziert die Förderschwerpunkte *Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische, geistige und emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Kranke*.¹⁷ Die begrifflichen Vorgaben konkretisieren sich an den Universitäten, die das sonderpädagogische Lehramt anbieten, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Nur exemplarisch seien hier für die KMK-Bezeichnung *emotionale und soziale Entwicklung* die Begriffe *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (München, Würzburg), *Verhaltensgestörtenpädagogik* (Halle-Wittenberg, Rostock), *Erziehungshilfe* (Frankfurt am Main) sowie *Päd-*

16 Es handelt sich dabei um einen Durchschnittswert, der zwischen den einzelnen Bundesländern zum Teil stark variiert.

17 Die KMK (vgl. 2014, S. 13) benennt außerdem den »Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung« für Schüler, die nicht »sinnvoll« einem Schwerpunkt zuzuordnen sind. Die Kategorisierung in die benannten Förderschwerpunkte ist innerhalb der Sonderpädagogik umstritten.

agogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (Flensburg) benannt. Inwiefern damit auch inhaltliche Differenzen geprägt sind, kann an dieser Stelle nicht Bestandteil näherer Betrachtungen sein. In Bezug auf die Organisation dieser Studiengänge lässt sich hingegen feststellen, dass bereits das Angebot wählbarer Förderschwerpunkte sowie die Vorgaben von Pflicht- und Wahlbereichen innerhalb dieses Rahmens zwischen den einzelnen Standorten variieren.

Abbildung 1.9: Lehramt Sonderpädagogik/sonderpädagogische Studienanteile in Deutschland



So wird in München, Würzburg und Hamburg schwerpunktmäßig eine sonderpädagogische Fachrichtung studiert, an den übrigen Standorten müssen die Studierenden hingegen zwei Bereiche auswählen. Bei bestehendem Wahl-

pflichtbereich ist dann entweder der Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* oder *Lernen* als obligatorischer Bestandteil zu studieren (Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, Leipzig), in Dortmund erweitert sich der Kanon des Wahlpflichtbereichs um den Förderschwerpunkt *Sehen*. In den zum Wintersemester 2014/15 neu eingerichteten Studiengängen Sonderpädagogik an den Standorten Paderborn und Wuppertal entfällt die Wahlfreiheit, da hier nur die beiden Förderschwerpunkte *emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Lernen* angeboten werden.

Insgesamt lassen sich mit den vier sonderpädagogischen Fachbereichen *emotionale und soziale Entwicklung*, *Lernen*, *geistige Entwicklung* sowie *Sprache* die Fachrichtungen ausmachen, die anteilmäßig am häufigsten an den universitären Standorten angeboten werden und gleichzeitig auch den größten Anteil der diagnostizierten Förderbedarfe in Deutschland darstellen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163). Jedoch gehören die Förderschwerpunkte *geistige Entwicklung* und *Sprache* an keiner Hochschule zu dem obligatorischen Wahlpflichtbereich. Damit findet eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die sonderpädagogischen Fachrichtungen *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* statt. Die Förderschwerpunkte *körperliche und motorische Entwicklung*, *Sehen* und *Hören* sind insgesamt nur wenig vertreten, wobei es *Sehen* (TU Dortmund, Deutsche Sporthochschule Köln, PH Heidelberg, Universität Hamburg) und *Hören* (Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, PH Heidelberg, Universität Hamburg) deutschlandweit an nur vier Standorten gibt. Möglicherweise macht dies eine Bereitschaft zur Mobilität dieser zukünftigen Fachkräfte nötig.

1.3.2 Integrierte Studiengänge

Während in Nordrhein-Westfalen das Angebot sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge ansteigt, hat sich in Berlin und Brandenburg hingegen aktuell die Entwicklung zur Abschaffung eines separaten Studiengangs des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zugunsten eines integrierten Studienmodells vollzogen (s. Abbildung 1.9). Dieses mittlerweile in zwei weiteren Bundesländern (Bremen, Nordrhein-Westfalen) vorzufindende integrierte Studienmodell ist dadurch gekennzeichnet, dass das Studium eines allgemeinen Lehramts mit einer sonderpädagogischen Qualifikation verbunden wird. Die Ausgestaltung dieser integrierten Lehramtsstudiengänge ist dabei jedoch sehr unterschiedlich.

An fast allen der aktuell (Stand Juli 2015) sechs Standorte ist die sonderpädagogische Ausrichtung mit dem Lehramt für die Primarstufe gekoppelt. In Potsdam und Bremen wird sogar nur die Kombination mit der Primarstufe angeboten, Bielefeld und Siegen haben hingegen neben der Integration in den Primarschulbereich zusätzlich eine Anbindung an den Sekundarschulbereich I

vorgenommen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen). Auch wenn die Abschaffung des separaten Lehramtsstudiengangs Sonderpädagogik in Berlin zur Konsequenz hat, dass alle in diesem Bundesland angebotenen Lehramtstypen (Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen) eine sonderpädagogische Schwerpunktsetzung ermöglichen, zeigt sich insgesamt jedoch, dass im Verlauf des Elementarbereichs zum Sekundarstufenbereich II »zunehmend weniger inklusive Angebote des Lernens vorgesehen sind« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 175). Eine Ausnahme stellt dabei die Universität zu Köln dar, die im Rahmen des integrierten Studienmodells eine Schwerpunktsetzung für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen sowie Berufskollegs vorgenommen hat und damit nicht dem Trend der anderen Standorte entspricht.

Neben der strukturellen Ausgestaltung dieser Studiengänge ergibt sich eine zusätzliche Heterogenität im Hinblick auf die möglichen Abschlüsse, von denen sich derzeit drei Typen identifizieren lassen: (1) An den Standorten Bielefeld und Siegen werden im Sinne einer Doppelqualifikation zwei Masterabschlüsse, im Regel- und im sonderpädagogischen Lehramt, absolviert. Im Gegensatz zu den klassischen Lehramtsstudiengängen erfordert dies in der Konsequenz eine um zwei Jahre verlängerte Studienphase. (2) In Bremen wird lediglich ein Masterabschluss erbracht, der allerdings einen Doppelabschluss, Lehramt an Grundschulen/Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, darstellt. Hier entscheiden sich die Studierenden mit dem Einstieg ins Referendariat für eines der beiden Lehrämter und damit auch für eine spezifische Besoldung. (3) In Köln, Berlin und Potsdam wird das Studium mit einem einfachen Abschluss des regulären Lehramts beendet, die Studierenden sollen aber besonders für die Arbeit in inklusiven Klassen vorbereitet und qualifiziert werden.

Neben diesen strukturverankerten Neuerungen, lassen sich an einigen Hochschulen (z. B. an den Standorten Kiel und Eichstätt-Ingolstadt) mittlerweile auch ergänzende Angebotsstrukturen zum Themenbereich Inklusion finden, ohne dabei ein integriertes Lehramtsstudienmodell vorzusehen. Beispielsweise können Studierende an der KU Eichstätt-Ingolstadt für das Lehramt Grundschule, Mittelschule, Realschule und Gymnasium im Rahmen des Studienmodells *Lehramtplus*, das Zertifikat »Basisqualifikation Inklusion« mit 30 CP absolvieren. Das benannte Studienmodell bietet Studierenden prinzipiell die Möglichkeit, innerhalb der Regelstudienzeit im Rahmen der grundständigen Struktur mit Staatsexamen einen zusätzlichen Bachelor- und Masterabschluss als ergänzende Qualifikation für ein außerschulisches Berufsfeld zu erlangen. Der Wahlbereich »Basisqualifikation Inklusion« soll Studierenden Kompetenzen vermitteln, die sie für einen gelungenen Umgang mit den Anforderungen einer inklusiven Schule benötigen.

Während an der Universität Eichstätt-Ingolstadt nicht zwangsläufig eine Fokussierung auf spezifische Förderschwerpunkte vorgesehen ist, beinhaltet das Curriculum an den anderen Standorten das Studium der Grundlagen

verschiedener Förderschwerpunkte. Alle Universitäten, die das integrierte Studienmodell in ihre Ausbildung aufgenommen haben, bieten dabei die Förderschwerpunkte *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* an, wobei das Angebot in Bielefeld und Siegen über diese beiden Förderbereiche nicht hinausgeht. An den anderen Standorten kommen jeweils weitere sonderpädagogische Schwerpunkte hinzu, wobei in Berlin bei der Wahl von *Lernen* oder *Sprache* jeweils eine Kopplung mit dem Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* vorgesehen ist. Hingegen wird der Förderschwerpunkt *Sehen* in diesem Studienmodell nur in Berlin angeboten.

Analog zu den separaten sonderpädagogischen Studiengängen lässt sich damit auch im Bereich der integrierten Studiengänge eine Schwerpunktsetzung auf die Förderschwerpunkte *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* konstatieren. Eine Ausnahme bilden wiederum die Universität und die Sporthochschule Köln, die im Rahmen der Integration mit dem Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen nur die Förderschwerpunkte *Hören und Kommunikation* sowie *körperliche und motorische Entwicklung* anbieten.

Die integrierten Studienmodelle stellen eine Reaktion auf die Konsequenzen der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention dar. Wenngleich in der deutschen Fassung der Konvention die Gewährleistung eines *integrativen* Bildungssystems proklamiert wird, ist die englische Fassung als völkerrechtlich bindend angesehen (vgl. Schumann 2009) und hat damit auch im deutschsprachigen Raum zu einer verstärkten Rezeption des Begriffs *Inklusion* geführt. Ein einheitliches Begriffsverständnis scheint dabei jedoch nicht vorhanden zu sein. Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionszugänge kristallisieren sich im schulpädagogischen Bereich zwei Deutungen heraus: Hinz (2009) insistiert, dass das Prädikat Inklusion nur Ansätzen verliehen werden kann, »die auf der Basis bürgerrechtlicher Orientierung an der Partizipation aller Menschen in allen Bereichen arbeiten und vorhandene Barrieren aus dem Weg zu räumen versuchen.« Inklusion kann also »als grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität« (Werning 2014, S. 602) verstanden werden, wobei die gesamte Lebensspanne, auch über den Bildungsbereich hinaus, impliziert wird (vgl. ebd., S. 603). Der internationale und normative geführte Diskurs um Inklusion wird jedoch durch nationale und regionale »je vorhandene spezifische Kontextbedingungen interpretiert und adaptiert« (ebd., S. 605). Im Rahmen eines zweiten Begriffsverständnisses, häufig im bildungspolitischen Kontext formuliert, wird Inklusion spezieller und weniger umfassend verstanden und scheint damit leichter realisierbar zu sein (vgl. Hinz 2013). Damit zeichnet sich im Bildungsbereich eine Orientierung zu einer »angeblich inklusiven Qualifikation im Sinne von ›Sonderpädagogik light‹ – mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung« (ebd.) ab.

In Anbetracht der hier dokumentierten integrierten Studiengänge, scheint sich eine ähnliche Tendenz in der universitären Lehrerbildung zu vollziehen

und damit »eine Sonderpädagogisierung der Inklusion« (ebd.) stattzufinden. Eine ebenso notwendige Verzahnung mit weiteren Disziplinen wie z. B. Sozialpädagogik, Politikwissenschaften und Stadtplanung lässt sich auf bisherigem Stand nicht erkennen. Bisher gibt es aus universitärer Perspektive keine wahrnehmbaren Bestrebungen, das jeweilige Verständnis von Inklusion begrifflich zu fassen sowie die Auswirkungen auf die Gestaltung des Lehramtsstudiums zu reflektieren und damit transparent zu machen, welche Kompetenzen in Modulen oder Veranstaltungen mit dem Label ›Inklusion‹ vermittelt werden. Somit ist auch nicht greifbar, ob oder inwiefern die Bezeichnungen Inklusionspädagogik (Potsdam), Basisqualifikation Inklusion (Eichstätt-Ingolstadt) oder Inklusive Pädagogik (Bremen) auf ein gleiches Verständnis von Inklusion rekurrieren und damit auch Inhalte des Studiums vergleichbar sind.

1.3.3 *Inklusionsorientierte Studienanteile im Grundschullehramt in NRW*

Der Auffassung Hinz' und Wernings folgend, wird in diesem Beitrag ein Inklusionsverständnis vertreten, das »eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität« (Werning 2014, S. 602) impliziert. An dieser Stelle wird exemplarisch anhand von Modulhandbüchern eine Überprüfung inklusiver Angebote in den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen (Köln, Münster, Dortmund, Wuppertal, Paderborn, Duisburg-Essen, Bielefeld, Siegen) und die Grundschulstudiengänge mit integrierter Sonderpädagogik (Bielefeld, Siegen) in Nordrhein-Westfalen¹⁸ durchgeführt. Grundlagen der Analysen stellen die bildungswissenschaftlichen Modulhandbücher für die benannten Studiengänge dar¹⁹. Dabei wurde eine in der Forschung übliche Mischung induktiver und deduktiver Analyseverfahren genutzt (vgl. Cropley 2011, S. 170). In Anlehnung an Sawalies u. a. (vgl. 2013, S. 6), die Vorlesungsverzeichnisse lehrerbildender Universitäten in verschiedenen Bundesländern im Hinblick auf ein »inklusives Studienangebot« (ebd.) untersucht haben, wurden die Modulhandbücher nach relevanten Schlagworten der Inklusionspädagogik durchsucht.²⁰ Zusätzlich wurde anhand der Modulhandbücher nach weiteren Kategorien gesucht, die dem Verständnis von Inklusion entsprechen (zum Beispiel Interkulturelle Pädagogik, Deutsch als Zweitspra-

18 Aufgrund der Vielzahl lehrerausbildender Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, die sowohl das reguläre als auch das integrierte Grundschullehramt anbieten, erscheint der Vergleich innerhalb dieses Bundeslandes sinnvoll. Der Vergleich von Hochschulen innerhalb eines Bundeslandes wird dabei dem Vergleich mehrerer Bundesländer vorgezogen, da die Maßgabe eines Lehrerbildungsgesetzes eine einheitliche Grundlage der Umsetzungen an den einzelnen Universitäten bietet.

19 Auch hier muss darauf hingewiesen werden, dass inklusionsrelevante Inhalte durchaus in anderen Studienelementen (z. B. Fachdidaktik) zu finden sind.

20 Schlagworte sind z. B.: Diagnose, Förderung, Integration, Inklusion, Heterogenität, Individualisierung, individuelle Förderung, Differenzierung.

che). Resümierend lässt sich festhalten, dass hauptsächlich die drei Studienbereiche (1) *Diagnose und Förderung*, (2) *Sonderpädagogik* sowie (3) *Heterogenität* in den Studiengängen aller Universitäten zu finden sind.

(1) Fast alle Standorte bieten Module an, die sich mit dem Themenbereich Diagnose und individuelle Förderung auseinandersetzen, lediglich die Universität Paderborn bietet nur eine Veranstaltung zu diesem Thema im Modul »Unterricht und Allgemeine Didaktik« an. Ausgerichtet ist das Verständnis von Diagnostik und individueller Förderung meist auf die Lern- und Leistungsdiagnostik oder auch auf den Bereich der Diagnose und des Umgangs mit Problemen in der emotional-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die meisten Standorte verorten dieses Modul bereits im Bachelor, in Köln und Wuppertal ist eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich erst im Master vorgesehen, wobei erste Grundlagen bereits in Grundlagenmodulen des Bachelors thematisiert werden.

(2) Neben der Diagnostik und individuellen Förderung lassen sich auch Module finden, die sich mit konkreten Themenbereichen der Sonderpädagogik, zum Beispiel Grundlagen in den Förderschwerpunkten, befassen. In Köln und Münster sind diese Veranstaltungen erst im Masterstudium vorgesehen, Bielefeld bietet diese Inhalte bereits im Bachelor an und Siegen verortet in beiden Studienphasen sonderpädagogische Module. Im Hinblick auf die Standorte Bielefeld und Siegen, die sowohl das reguläre als auch das integrierte Studienmodell anbieten, lässt sich konstatieren, dass beide Standorte quantitativ betrachtet mehr sonderpädagogische Inhalte für Studierende des integrierten Studienmodells vorsehen. In Bielefeld studieren jedoch beide Kohorten die in einem übergeordneten Modul angesiedelte Veranstaltung »Einführung in die Sonderpädagogik und die inklusive Pädagogik«, während in Siegen explizite sonderpädagogische Veranstaltungen nur für die Studierenden des integrierten Modells vorgesehen sind. In Dortmund, Wuppertal, Paderborn und Duisburg-Essen werden keine expliziten sonderpädagogischen Module für Studierende des Grundschullehramts angeboten.

(3) Module, die sich explizit mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen, lassen sich in Dortmund und in beiden Studienmodellen in Bielefeld jeweils im Masterstudium finden. Wuppertal bietet im Master eine Veranstaltung zur Heterogenität in einem übergeordneten Modul an. Duisburg-Essen sowie die beiden Studienmodelle in Siegen verorten den Themenbereich Heterogenität bereits im Bachelor, wohingegen Köln, Münster und Paderborn im Studium für das Grundschullehramt keine Module anbieten, die explizit das Thema Heterogenität behandeln.

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass thematische Aspekte von Inklusion implizit durch die Formulierung der Kompetenzerwartungen in den einzelnen Veranstaltungen oder Modulen aufgegriffen werden. Die einzelnen Dimensionen von Vielfalt (Geschlecht, kulturelle Herkunft, soziale Herkunft, individuelle Lernausgangslagen usw.) werden unterschiedlich häufig benannt. Dabei lässt

sich feststellen, dass Diagnostik von Lehr- und Lernprozessen oder der Verweis auf den Umgang mit Heterogenität beziehungsweise heterogenen Lerngruppen und damit verbundene Förderung an allen Standorten zu finden sind. Bezüge zum Thema Interkulturalität und Geschlechteraspekte lassen sich jedoch nicht in expliziten Modulen finden und tauchen auch implizit nur vereinzelt auf. Nur Wuppertal bietet das mit 6 Leistungspunkten kreditierte Modul »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« an und greift damit eine Heterogenitätsdimension auf, die an den übrigen Standorten in den Bildungswissenschaften innerhalb des Grundschullehramtes eher weniger Beachtung findet.

Den gesamten bildungswissenschaftlichen Anteil betrachtend, fällt bei einem Vergleich der regulären und integrierten Studiengänge an den Standorten Bielefeld und Siegen auf, dass die Studierenden der integrierten Studiengänge insgesamt mehr Creditpoints absolvieren müssen. In Bielefeld ergibt sich damit ein Verhältnis von 60 zu 40 CP im Bachelor und ein Verhältnis von 44 zu 39 CP im Master. Die regulären Grundschulstudierenden studieren vier bildungswissenschaftliche Module, die auch von den Studierenden des integrierten Modells belegt werden und für beide Kohorten gleich kreditiert sind, allerdings kommen bei der zweiten Gruppe ein Modul zu »Grundfragen der Sonderpädagogik und inklusiven Pädagogik« und ein die Bachelorarbeit umfassendes Abschlussmodul hinzu, das im regulären Studiengang nicht in den Bildungswissenschaften vorgesehen ist. Im Master werden die gleichen Module belegt wobei das Modul »Differenz und Heterogenität« für die Studierenden des integrierten Modells II anstatt 8 Creditpoints umfasst, durch ein zusätzlich angeleitetes Selbststudium zur Vertiefung der Lebenswelten von Schülern, »die in ihrer schulischen Entwicklung gefährdet sind« (vgl. Modulhandbuch).

In Siegen stellt sich im Verhältnis von integriertem zu regulärem Studienmodell ein ähnliches Bild dar: Im Bachelor ergibt sich in Bezug auf die Credits ein Verhältnis von 66 zu 54 Leistungspunkten. Dabei sind alle sieben Pflichtmodule des regulären Studiengangs auch im integrierten Modell obligatorisch zu belegen. Dieses beinhaltet jedoch zusätzlich das 12 Credits umfassende Modul »vertieftes Studium zu förderpädagogischen Inhalten«. Im Master erwerben zwar beide Studierendengruppen 47 Leistungspunkte (inklusive Masterarbeit), allerdings ergeben sich zum Teil unterschiedliche Gewichtungen in den Modulen.

Eine abschließende Betrachtung lässt vermuten, dass die integrierten Studienmodelle sich von den regulären hinsichtlich einer zusätzlichen sonderpädagogischen Schwerpunktsetzung unterscheiden, ansonsten aber nahezu das gleiche Curriculum zugrunde liegt. Hinzu kommt, dass im Bereich der Sonderpädagogik eine zusätzliche Schwerpunktsetzung auf die Förderbereiche *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* erfolgt. Diese Tendenz lässt sich jedoch nicht nur in sonderpädagogischen Veranstaltungen finden, sondern auch in dem Bereich der Diagnose und individuellen Förderung (so z. B.

in Paderborn und im integrierten Studienmodell in Siegen). Damit ergibt sich eine Fokussierung auf einige wenige Heterogenitätsdimensionen und Aspekte von Inklusion, was in einer ersten Tendenz die These der Sonderpädagogisierung und Verkürzung des Inklusionsbegriffs zu bestätigen scheint.

1.4 Fazit

Cathleen Grunert, Katja Ludwig, Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

In der Zusammenschau macht auch der aktuelle Stand des Angebotes an erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie Lehramtsstudiengängen in Deutschland deutlich, dass der Dauerbefund der disziplinären Selbstbeobachtung der letzten Jahre nach wie vor seine Gültigkeit besitzt: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden (vgl. etwa Rauschenbach 1994; Grunert/Rasch 2006; Grunert 2012; Horn u. a. 2008; Keuffer 2010; Stisser/Horn 2012; Thole/Hascher 2011; Vogel 1994; Wigger/Ruberg 2012) und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten.

Im Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich dabei folgende zentrale Trends ab:

(1) Fast alle Studienstandorte bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge an, wenngleich das Masterangebot deutlich größer und bezogen auf die Fachbezeichnungen der Studiengänge inhaltlich ausdifferenzierter ist.

(2) Die Fachbezeichnungen der Studiengänge weisen ein breites Spektrum auf und lassen sich in generalisierte, stärker disziplinbezogene und spezialisierte, stärker teildisziplin- bzw. themenbezogene Labels differenzieren. Dabei orientieren sich generalisierte Studienfachbezeichnungen nicht ausschließlich am Begriff »Erziehungswissenschaft«, sondern verweisen auch auf den klassischen Begriff »Pädagogik« oder den erst in den letzten Jahren aufkommenden Begriff »Bildungswissenschaft(en)« sowie Kombinationen aus diesen. Heterogenität drückt sich damit zum einen über eine diffuse Begriffsverwendung bereits auf der Ebene der generalisierten disziplinbezogenen Fachbezeichnungen aus und potenziert sich durch die Studiengänge, die sich in ihrem Label eher an Teildisziplinen bzw. Spezialthemen orientieren.

(3) Wenn auch im diffusen Gebrauch, dominieren generalisierte Studienfachbezeichnungen auf der BA-Ebene und werden im Masterbereich erwartbar seltener oder in Kombination mit einem thematischen bzw. teildisziplinorientierten Schwerpunkt verwendet. Dabei geht vor allem im Master, aber teilwei-

se auch auf der Bachelorebene generalisiertes Labeling nicht zwangsläufig mit stärkeren Bezügen auf disziplinbezogene Ausbildungsinhalte im Sinne erziehungswissenschaftlicher Grundlagen und Forschungsmethoden einher.

(4) Ähnliches gilt für die hier als spezialisiert bezeichneten Studiengänge. Diese lassen sich zwar vor allem klassischen Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung), aber auch dem historisch jüngeren Bereich der Kindheitspädagogik zuordnen, jedoch erweist sich das Labeling innerhalb dieser Zuordnungen ebenfalls als diffus und uneinheitlich. Dies verweist darauf, dass auch teildisziplinintern die Studiengangsreform eher unkoordiniert verlaufen ist und klassische Fachbezeichnungen keine übergreifenden Orientierungsgrößen darstellen.

(5) Vor allem bei denjenigen Studiengängen, die bereits auf der Bachelorebene größtenteils oder gänzlich auf grundlagen- und forschungsbezogene Ausbildungsinhalte verzichten, stellt sich die Frage nach deren disziplinärer Orientierung besonders deutlich. Hier finden sich vor allem rehabilitationspädagogische, aber auch kindheitspädagogische Studienangebote. Während dies jedoch im Fall der Rehabilitationspädagogik aufgrund ihrer Historie und damit verbundener Institutionalisierungen in Form eigener Fakultäten an einigen Standorten auf teildisziplinäre Verselbständigungsprozesse zurückzuführen ist, scheint es im Fall der Kindheitspädagogik die Beteiligung ganz unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche (Reyer/Franke-Meyer 2010) sowie die primäre Orientierung an handlungsfeldbezogenen Anforderungen zu sein, die einer Ausrichtung als ein »im Kern erziehungswissenschaftlich auszubuchstabierendes Feld« (Thole u. a. 2008, S. 29) und entsprechend gestalteter Studiengänge (noch) im Weg stehen.

(6) Schließlich stellt sich auch für das »Ausbildungsgeschäft« im Feld der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge aufgrund der heterogenen inhaltlichen Ausrichtung sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengänge – wie bereits Stisser und Horn (2012, S. 44) im letzten Datenreport festgestellt haben – weiterhin die Frage nach der Konsekutivität der Studiengänge bzw. möglicher Anschlussproblematiken. Ist dies an ein und demselben Standort zumeist unproblematisch, wirft der Blick auf das Feld der Kombinationsmöglichkeiten im bundesdeutschen Studienspektrum erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge doch Fragen nach sich ergebenden Anschlüssen auf. Nicht nur die thematischen Spezialisierungen bereits auf der Bachelorebene, sondern auch die inhaltlichen Differenzen zwischen den Studiengängen verweisen hier auf Problematiken, die sich beim Übergang in den Master nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende ergeben können.

Insgesamt zeigt sich, dass sich der erwähnte Dauerbefund der Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform von einem internen Trend unter dem Dach einheitlicher Fachbezeichnungen hin zu einem nun auch nach außen sichtbaren pluralen Erscheinungsbild des Faches entwickelt hat. Unklar bleibt indes bislang, inwiefern dies auf differente

(teil-)disziplinäre Orientierungen der Akteure an den jeweiligen Standorten, auf personelle Rahmenbedingungen oder auch auf andere makrostrukturelle Zwänge zurückzuführen ist.

Für die Lehramtsstudiengänge lassen sich folgende zentrale Trends und Herausforderungen festhalten:

(1) Auch die Lehrerbildung in Deutschland erweist sich nach wie vor als sehr heterogen. Auf der einen Seite führen zwei Strukturvarianten (mit zwei Sonderfällen) zu unterschiedlich langen Studienphasen, auf der anderen Seite ergeben sich unabhängig davon massive quantitative und inhaltliche Unterschiede im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Anteile im Verlauf des Studiums sowie divergierende Praxisphasenmodelle.²¹ »Trotz deutlicher Anstrengungen der Erziehungswissenschaft (auch der Psychologie) zur Erarbeitung curricularer Standards (z. B. Kerncurriculum) für die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung und trotz KMK-Standards für die Bildungswissenschaften scheint auf der Ebene der Universitäten die curriculare Gestaltung der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. noch sehr weit von diesen Normierungen entfernt zu sein. [...] Insofern hängt die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab.« (Terhart 2011, S. 116)

(2) Dies wird besonders im Hinblick auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der universitären Lehrerbildung deutlich. Es scheint, als werde gegenwärtig alles als Inklusion deklariert, »was sich positiv und fortschrittlich darstellen möchte« (Hinz 2013). Ein einheitliches (und transparentes) Begriffsverständnis von Inklusion ist aus der Perspektive der Hochschulen jedoch bislang noch nicht formuliert worden, was für die Bewältigung damit verbundener Herausforderungen dringend erforderlich wäre. Zudem ist fraglich, ob die Strukturierung der Lehramtsausbildung nach Schulformen im Kontext von Inklusion noch zeitgemäß ist und die Studienmodelle nicht eher schulstufenorientiert sein müssten.

(3) Offen ist, wie ein inklusionsorientierter Studiengang eigentlich aussehen würde und welche Auswirkungen die aktuelle Inklusionsentwicklung auf die Gestaltung und Evaluation der Lehre hat. Wenn Inklusion als »Querschnittsaufgabe« (KMK 2015a, S. 3) verschiedener Disziplinen gedacht werden muss und damit nicht allein Thema in der Erziehungswissenschaft ist, sondern der »inneruniversitäre Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften« (ebd.) auf weitere Disziplinen ausgedehnt werden muss, stellt sich die Frage, wie dies – ganz pragmatisch – umsetzbar ist. Aufgrund der Komplexität des Themas und der Vielzahl von Perspektiven, die an der Umsetzung von Inklusion in der Lehrerbildung beteiligt sind, ist es von höchster Dringlichkeit diesen Abstimmungsprozess endlich

21 Perspektivisch modifiziert sich die Ausrichtung der Praxisphasen unter dem Einfluss der Inklusionsbewegung, denn in einigen Bundesländern (z. B. Rheinland-Pfalz) liegen aktuell Gesetzesentwürfe vor, die Praxisphasen in inklusiven Schulen für alle Lehramtsstudierenden vorsehen.

anzustoßen. Denn Aufgabe der Hochschulen ist es, relevante Kompetenzen für den Lehrerberuf, wie beispielsweise die kollegiale Kooperation, »vorbildhaft« (ebd.) zu berücksichtigen.