

Fragenkatalog für die öffentliche Anhörung zur Reform des Lehrkräftebildungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern am 6. März 2025

Allgemein

1.

a.) Wie bewerten Sie den Gesetzentwurf im Allgemeinen?

Wie bereits in ihrer Stellungnahme zum Gesetzentwurf vom 16. Oktober 2024 ausgeführt,¹ die dem Ministerium während der Verbandsanhörung zugesandt worden war, befürwortet die Universität Greifswald die mit dem Gesetzentwurf vorgelegte umfassende Reform der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern, die substantielle Änderungen in den drei Phasen der Lehrkräftebildung vorsieht.

Die Reform entspricht in wesentlichen Punkten den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung (Dezember 2023) und widmet sich damit notwendigen Desideraten. Zentrale Bereiche der Lehrkräftebildung wie z. B. der Anteil der Fachdidaktiken am Lehramtsstudium, die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie strukturell-institutionelle Komponenten werden durch die Maßnahmen im Zuge der geplanten Reform gestärkt und eine Kooperation der Phasen nun gesetzlich verankert. Gestaltungsspielräume ermöglichen es, bewährte Elemente wie z. B. die Struktur der Schulpraktischen Studien beizubehalten, was ebenfalls maßgeblich zur Qualität der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern beiträgt.

Die Universität Greifswald begrüßt ganz konkret die Einführung der Fächer Informatik und Biologie an der UG und die Klärung und Regelung der Datenschutzabfrage bei schulpraktischen Studien. Sie schätzt ebenso die Anerkennung der Notwendigkeit von hochschuleigenen Zentren für Lehrer*innenbildung und die Ermöglichung der Neugestaltung der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit der Hochschulen bzw. Hochschulzentren.

Mit Sorge werden jedoch die für die Reform notwendigen und aus der Sicht der Universität zu knapp bemessenen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen gesehen. Die Einführung der grundständigen Studiengänge zum Wintersemester 2026/27 scheint noch umsetzbar, hingegen scheinen die für Seiten- und Quereinstieg bereits zuvor anzuvisierenden Angebote nicht umsetzbar. Ebenso laufen sie dem Wunsch, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, entgegen, bei dem im Sinne der effektiven Nutzung von Ressourcen möglichst viele Synergien geschaffen werden. Für die hochschulinternen Prozesse ist es essentiell, dass der von der Universität bereit gestellte Finanzierungs- und Stellenplan umgehend bestätigt wird. Problematisch erscheint ebenso die zunächst nur befristete Finanzierung der Maßnahmen. Um eine qualitativ hochwertige und innovative Lehramtsausbildung zu konzipieren, bedarf es der Planungssicherheit in Bezug auf personelle und finanzielle Ressourcen und deutlich längerer Zeiträume, für die Konzepte und Strategien entwickelt werden. Für die Umsetzung der Reform ist es ferner essenziell, dass den Hochschulen

¹ Katharina Riedel, Stellungnahme der Universität Greifswald zum Gesetzentwurf zum Lehrkräftebildungsgesetz M-V. Schreiben an das Ministerium für Wissenschaft Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten MV, 16. Oktober 2024, per E-Mail.

zeitnah ein Entwurf der angedachten Lehrkräfteprüfungsverordnung zugeleitet wird. Diese ist Basis für die Curriculumsplanung der Hochschulen.

b.) Wie bewerten Sie die Veränderungen des Gesetzentwurfes im Bereich der Fachwissenschaften im Speziellen?

Im Gesamtgefüge einer fixen Zahl an Leistungspunkten (LP) von 300 LP für das gesamte Studium führt eine Stärkung der Bildungswissenschaften und der Inklusionspädagogik, der Fachdidaktiken und der Praxisphasen, die Einführung eines Profildereichs und der Demokratiebildung zwangsläufig dazu, dass der Umfang der Fachwissenschaften reduziert wird. Prinzipiell liegen die LP der Fachwissenschaften in anderen Bundesländern ebenfalls deutlich unter dem gegenwärtigen Niveau der Lehrkräftebildung in M-V. Es wird auch unter Zuhilfenahme der Modelle in anderen Bundesländern essentiell sein zu eruieren, wie diese Reduktion sinnvoll in ein Curriculum übersetzt wird. Ebenso wird zu klären sein, in welcher Form eine adäquate zusätzliche akademische Ausbildung innerhalb der Profildbildung möglich sein wird.

c.) Wie beurteilen Sie die Reform der Lehrkräftebildung hinsichtlich der Zielsetzung, zukünftig mehr und besser ausgebildete Lehrkräfte für Mecklenburg- Vorpommern zu gewinnen, die Praxis im Lehramtsstudium zu stärken und den erfolgreichen Studienabschluss zu fördern?

Viele der in der Reform angestrebten Maßnahmen wie etwa die intensive Begleitung in der Studieneingangsphase, die Stärkung der Bildungswissenschaften und der Inklusionspädagogik, der Fachdidaktiken und der Theorie-Praxis-Verzahnung, die Einführung eines Profildereichs und der Demokratiebildung werden dazu beitragen, den Studienerfolg zu erhöhen und die angehenden Lehrkräfte auf die zunehmend heterogene Schülerschaft vorzubereiten. Das an der Universität Greifswald durchgeführte Studiengangsmonitoring zeigt, dass Studierende sich gerade in den ersten vier Semestern ihres Studiums gegen die Fortsetzung ihres Studiums entscheiden. Entsprechend wichtig wird es sein, mit der in der Reform angestrebten Stärkung der Studieneingangsphase die Studierenden intensiver zu begleiten. Gleiches gilt auch für die Praxis im Lehramtsstudium, bei der eine entsprechende professionelle Begleitung der Studierenden inklusive Reflexion über die Praxisphase essentiell sind. Entsprechende zusätzliche personelle Ressourcen müssen hierfür bereitgestellt werden.

d.) Können die neuen Regelungen dazu beitragen, neue Zielgruppen für das Lehramtsstudium zu gewinnen?

Die SWK-konformen Regelungen tragen dazu bei, die Qualität des grundständigen Lehramtsstudiums zu erhöhen und Strukturen klarer zu gestalten. Zudem befindet sich das Studium durch die an den Empfehlungen der SWK orientierten Reform auf dem aktuellen Stand. Beides kann dazu beitragen, Lehramtsstudierende zu gewinnen. Durch eine gezielte Ansprache und Unterstützung von Studieninteressierten in einer Phase der Studienberatung vor Studienbeginn könnten gegebenenfalls weitere Lehramtsstudierende gewonnen werden. Eine intensive Begleitung bei der Entscheidungsfindung bedarf jedoch entsprechend umfassender Ressourcen. Alles in allem erscheint es eher schwierig, hier im Vorgriff auf mögliche Entwicklungen evidenzbasiert Auskunft zu geben. (s.a. 5.)

e.) Erwarten Sie durch den Gesetzentwurf eine Auswirkung auf die Studierendenzahlen? Wenn ja, welche?

Es erscheint schwierig, hier verlässliche Prognosen zu liefern. Die Zahl der Studienanfänger*innen hängt nicht nur von der Ausgestaltung eines Studiengangs, sondern auch von externen Faktoren ab, bspw. dem Ausfall eines Abiturjahrgangs, der (regionalen) Demographie, den Studierendenquoten in einem Jahrgang.

f.) Welche weiteren Vorschläge hätten Sie, um die Lehrkräfteausbildung in Mecklenburg-Vorpommern zu verbessern?

Wie bereits in Frage 1.a) ausgeführt, entspricht die Reform in wesentlichen Punkten den Empfehlungen der SWK für Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung (Dezember 2023). Dem entsprechend sind die wichtigen Aspekte abgedeckt.

In Bezug auf das Sekundarstufenlehramt und den Seiteneinstieg hingegen weicht die Reform von den Empfehlungen der SWK ab. Was den Seiteneinstieg anbelangt, so anerkennt die Universität Greifswald grundsätzlich die Notwendigkeit, Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel zu ergreifen und alternative Wege in den Lehrberuf zu ermöglichen, die allerdings qualitätsgesichert sein müssen. Aus Sicht der Universität Greifswald bedarf es konkreter statistischer Daten zu den tatsächlichen Bedarfen in den Fächern, für die Angebote an den Hochschulen konzipiert und vorgehalten werden sollen. Ein flächendeckendes Angebot aller Fächer ohne Kenntnis der tatsächlich zu erwartenden Bedarfe scheint wenig zielgerichtet und ressourcenschonend.

2.

a.) Wie bewerten Sie den geplanten Anteil der Fachwissenschaften hinsichtlich des fachlichen Niveaus der Lehrkräfteausbildung?

Das Gutachten zur Lehrkräftebildung der SWK aus dem Jahr 2023 (S. 35) formuliert: „Die Studienanteile der Lehramtsstudiengänge werden aus mehreren Disziplinen bzw. Fakultäten erbracht. Systematisch geht es um die Orchestrierung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher, teils auch DaZ-bezogener Bestandteile eines Studiums. Dieses muss – auch in polyvalenten Studienstrukturen – gemäß Vorgabe der KMK (2005) letztlich an den Tätigkeitsanforderungen und den Kompetenzprofilen des Berufsfelds Schule ausgerichtet sein.“

Mit dem geplanten Anteil der Fachwissenschaften in den Lehramtsstudiengängen senkt Mecklenburg-Vorpommern seinen bislang eher hohen Anteil an Fachwissenschaften ab und nähert sich anderen Bundesländern an. Das fachliche Niveau von Lehrkräften wird damit nicht ausgebaut. Mecklenburg-Vorpommern folgt mit dem Absenken des fachwissenschaftlichen Anteils in der Lehramtsausbildung jedoch einer bundesdeutschen Entwicklung, die sich angesichts von Studienergebnissen zur Bedeutung von bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen für die Lehrtätigkeit um eine Erhöhung dieser Anteile im Lehramtsstudium bemüht. Rechnung getragen werden soll damit einer früher einsetzenden Förderung professioneller Handlungskompetenz, die auf einer Verknüpfung fachwissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Bestandteile fußt.

b.) Sind die nach dem Gesetzentwurf ausgebildeten Lehrkräfte ausreichend für die spezifischen Bedürfnisse des zweigliedrigen Schulsystems ausgebildet oder findet Ihrer Meinung nach „eine dauerhafte Mangelausbildung zukünftiger Fachkräfte von der Schulbank an“ statt?

Angesichts der Verteilung der Studienanteile ist von einer „dauerhaften Mangelausbildung“ eher weniger auszugehen. Zu konstatieren ist jedoch, dass das Stufenlehramt – sofern nicht die Möglichkeit von schulartspezifischen Schwerpunktsetzungen während des Studiums besteht – nicht in gleicher Weise wie ein schulartspezifisches Lehramtsstudium auf ein zweigliedriges Schulsystem vorbereitet (s.a. 2.c.).

c.) Wie sollen bei einem gemeinsamen Lehramt an Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen die fachliche Differenzierung und die schulartenspezifischen Anspruchslevel gewährleistet werden?

Der Anspruch des Gesetzesentwurfs besteht darin, für alle Schulformen und die dafür erforderlichen Bedarfe auszubilden. Die Herausforderung wird darin bestehen, entweder innerhalb der Lehrveranstaltungen eine Differenzierung vorzunehmen, so dass die Qualifikationsziele und Unterrichtsinhalte alle Schularten abdecken. Alternativ können sich Seminare auf eine Schulart fokussieren; dann jedoch muss gewährleistet sein, dass Studierende Seminare zu jeder Schulart besuchen. Alles in allem muss eine Grundausbildung für alle Schularten gewährleistet sein. Der Profildbereich könnte dann Zusatzangebote vorsehen, um Lehre in Bezug auf den fachlich höheren Anspruch im Gymnasium vorzuhalten. In gleicher Weise könnte der Profildbereich auch Zusatzangebote abdecken, die für die anderen Schularten relevant sind.

d.) Sehen Sie in dem Gesetzentwurf eine Stärkung der Regionalen Schule, die den sogenannten Sog ans Gymnasium unterbricht und die auch Eltern und Schülerinnen und Schüler überzeugt an einer Regionalen Schule zu lernen?

Aufgrund fehlender Evidenzen erscheint es schwierig, diese Frage zu beantworten. Ein zusätzlicher Faktor könnte die Stärkung der Attraktivität der Lehrtätigkeit an Regionalen Schulen sein, die sich in über den Gesetzesentwurf hinausgehenden Rahmenbedingungen äußern würde (Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit).

3.

a.) Sehen Sie durch den Gesetzentwurf perspektivisch den Bestand des derzeit in Mecklenburg-Vorpommern geltenden zweigliedrigen Schulsystems als gesichert an?

Der Gesetzesentwurf sieht mit dem Sekundarstufenlehramt die Einführung eines Studiums vor, das für Gymnasium und Regionale Schule qualifiziert. Damit sind Absolvent*innen in beiden Schularten einsetzbar und somit ist grundsätzlich der Bestand beider Schularten möglich. Ob die Schularten voneinander getrennt bestehen bleiben und gegebenenfalls auch durch Schulcampus ergänzt oder ersetzt werden, ist eine Entwicklung, die sich unabhängig von der Ausbildung in der ersten Phase vollzieht.

b.) Sehen Sie Veränderungsbedarfe in der Struktur des Schulsystems in Mecklenburg-Vorpommern? Wenn ja, warum?

Das Schulsystem ist so angelegt, dass Schüler*innen zunächst vier Jahre in der Grundschule durchlaufen, dann zwei Jahre die Orientierungsstufe an einer Regionalen Schule besuchen, bevor sie schließlich ins Gymnasium wechseln. Grundsätzlich könnte darüber nachgedacht werden, den Schüler*innen nur einen Wechsel innerhalb ihrer Schulzeit zuzumuten, d.h. entweder nach den ersten vier Jahren der Grundschule oder aber nach sechs Jahren und einer an der Grundschule angesiedelten Orientierungsstufe. Zudem bestehen in Mecklenburg-Vorpommern zahlreiche Schulen in freier Trägerschaft, was Konvergenzen erschwert.

4.

a.) Worin besteht der Vorteil eines Stufenlehramtes aus Ihrer Sicht? Welche Nachteile sehen Sie?

Der Vorteil des Stufenlehramtes als bildungspolitisches Steuerungsinstrument besteht darin, dass es die Bedarfsplanung und Versorgung vereinfacht, indem Lehrkräfte flexibel einsetzbar sind. Das Stufenlehramt kann auf der anderen Seite zu einer Reduktion der schulartspezifischen Professionalisierung führen, was als Nachteil zu werten ist. Da noch nicht klar kommuniziert ist, wie die Verteilung von Referendar*innen nach dem 1. Staatsexamen auf die Schulen erfolgt, könnten Studierende, die ihr Studium bereits mit dem Wunsch nach einer bestimmten Schulart beginnen, abgeschreckt werden.

b.) Wann erwarten Sie die ersten nach dem Gesetzentwurf ausgebildeten Stufenlehrkräfte im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern?

Die ersten Referendar*innen sind im Sommer 2031 zu erwarten, vorausgesetzt, dass die neuen grundständigen Studiengänge im Wintersemester 2026/27 starten. Damit könnten Ende 2032 bzw. Anfang 2033 die ersten Lehrkräfte in der dritten Phase ankommen.

c.) Ist Ihrer Meinung nach die Einführung eines Stufenlehramtes der richtige Weg, um schnell die Verbesserungen im Bildungssystem zu erreichen?

Verbesserungen im Bildungssystem sind i.d.R. nur mittelfristig erreichbar. Welche Maßnahmen in Bezug auf den akuten Lehrkräftemangel ergriffen werden können, hat die SWK in ihren Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel festgehalten (SWK 2023).

5.

Sehen Sie in dem Gesetzentwurf eine Attraktivitätssteigerung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern? Wenn ja, welche sind dies und wann werden diese eintreten?

Der Gesetzentwurf sieht eine Stärkung des Praxisbezugs vor. Absolvent*innen, die den reformierten Studiengang inklusive seiner Praxisphasen mit zusätzlicher Begleitung durch Lehrende und Mentor*innen durchlaufen haben, fühlen sich voraussichtlich besser auf die Berufstätigkeit vorbereitet. Damit steigt die Attraktivität des Lehrberufs allgemein und der Arbeitsbedingungen im Besonderen. Auch der Ausbau der Bereiche Inklusion und Sonderpädagogik wird zu einer entsprechend gestiegenen Sicherheit im Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen führen. Schließlich ermöglichen die zusätzlichen Anteile an Medienpädagogik eine adäquate Vorbereitung auf den Schulalltag in einer zunehmend digitalisierten Welt. Somit

führen die zusätzlichen Qualifikationsziele und Unterrichtsinhalte zu einer Steigerung der Professionalisierung von Absolvent*innen, damit zu einer erhöhten Sicherheit im Umgang mit Schüler*innen und Medien und dem Berufsalltag als Lehrer*in allgemein und damit zu einer erhöhten Attraktivität des Berufs und seiner Arbeitsbedingungen.

6.

Sehen Sie in dem Gesetzentwurf Verbesserungen, die dem Unterrichtsausfall in Mecklenburg-Vorpommern entgegenwirken? Wenn ja, welche sind dies und wann erwarten Sie diese Verbesserungen?

Wie ausgeführt, lässt die Reform eine Professionalisierung und eine erhöhte Flexibilität im Einsatz der Absolvent*innen vermuten. Diese Entwicklungen sollten den Unterrichtsausfall reduzieren, sobald die ausgebildeten Lehrkräfte in der dritten Phase angekommen sind (vgl. 4.b.).

7.

a.) Sehen Sie die Lehrkräfteausbildung mit der von der Landesregierung angesprochenen Finanzierung von 25 Millionen Euro als ausreichend finanziert an?

Die Universität Greifswald begrüßt die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen und Personalstellen, um die Ziele der Reform zu erreichen, ebenso die Möglichkeit, aus der internen Kenntnis des Standortes heraus den Stellen- und Finanzierungsplan zu modifizieren, um die Ressourcen effektiv zu nutzen. Selbst mit dieser flexiblen Handhabung sind trotzdem noch nicht alle Maßnahmen mit Personal untersetzt, so z.B. die langfristige Pflege von Schulnetzwerken oder aber die professorale Besetzung aller Fachdidaktiken.

Als Finanzrahmen für die Reform hat die Landesregierung knapp 50 Mio. Euro bis 2030 definiert. Unter Berücksichtigung von Fachstandards, Empfehlungen von Fachgesellschaften – etwa für die professorale Ausstattung der Fachdidaktiken, Studieneingangsphase, Pflege von Schulnetzwerken – Komplettierung des Fächerangebots an den lehrkräftebildenden Hochschulen würde der Gesamtrahmen bei schätzungsweise 65 Mio. Euro bis 2030 liegen.

Von den durch die Landesregierung angesetzten 50 Mio. Euro trägt das Land nach aktuellen Planungen lediglich die Hälfte durch zusätzliche Mittel. Mit der Bereitstellung der 25 Millionen Euro sind jedoch nur 50 % der Reform finanziert. Die übrigen 25 Mio. Euro sollen durch die Hochschulen direkt erbracht bzw. durch Umwidmung anderer für die Hochschulen eingeplanter Mittel gedeckt werden. Letzteres betrifft die Absenkung der sogenannten Wohnsitzprämie, die die Hochschulen erfolgsbasiert für die Ummeldung von Studierenden nach Mecklenburg-Vorpommern erhalten und die in der Vergangenheit für die Verbesserung der Studienbedingungen eingesetzt wurden.

Der Wegfall dieser Mittel wird erwartbar zu einer geringeren Zahl von Ummeldungen und damit zu noch geringeren Zuweisungen über den Länderfinanzausgleich führen. Darüber hinaus sollen bislang nicht verplante Mittel aus dem Bund-Länder-Programm „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ in die Reform der Lehrkräftebildung fließen. Diese Bundesmittel, die im Gegensatz zu anderen Bundesländern nicht durch das Land kofinanziert werden, sind Mittel, die der Wettbewerbsfähigkeit aller Hochschulen (auch der nicht lehrkräftebildenden) sowie der Einrichtung neuer Studiengänge bzw. einer Verbesserung der Studienbedingungen dienen sollten.

b.) Sehen Sie diese Ausbildung auch zukünftig als ausreichend finanziert an?

Ungeachtet der unter 7.a.) dargelegten unbefriedigenden Finanzierung der Reform ist aktuell unklar, wie die Reform nach 2030 finanziert werden soll. Entsprechende Zusagen durch das Land liegen nicht vor. Die Hochschulen sind gehalten, ab 2026 unbefristete Arbeitsverhältnisse einzugehen, ferner einzelne Professuren zu berufen und damit längerfristige finanzielle Verpflichtungen einzugehen. Ein Wegfall oder eine Kürzung der Finanzierung würde zu ungeahnten, willkürlichen Kürzungen von anderen Stellen an den Hochschulen führen.

Infolge des in 7.a.) dargestellten Sachverhalts werden auch nach 2030 entsprechend fortgeschriebene Ressourcen für die Verstetigung der Reform benötigt. Eine anteilige finanzielle Beteiligung der Hochschulen wird dann nicht mehr möglich sein. Die Entscheidung für die Reform ist daher zugleich eine Selbstverpflichtung des Landes für eine dauerhafte Finanzierung ebenjener.

8.

Ist Ihnen bekannt, aus welchen Gründen andere Bundesländer, wie Niedersachsen, eine ähnliche, angekündigte Reform derzeit nicht umsetzen, beziehungsweise warum in Sachsen eine entsprechende Reform wieder zurückgenommen wurde?

In Niedersachsen kann die Reform aus finanziellen Gründen nicht umgesetzt werden – hier sind nach Medienberichten für eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Reform 56 Mio. Euro pro Jahr notwendig. Einzelheiten aus Sachsen sind nicht bekannt.

9.

a.) Wie bewerten Sie die Auswirkungen der im Gesetzentwurf angesprochenen Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion an Schulen?

Positiv im Gesetzentwurf ist, dass künftig alle Lehramtsstudierenden Einblicke in sonder- und inklusionspädagogische Inhalte erhalten. Kritisch zu bewerten ist, dass dies mit einer deutlich geringeren Anzahl an Leistungspunkten (statt 21 nun 12 LP im Sekundarstufenlehramt; statt 25 nun 15 LP im Grundschullehramt) einhergeht. Dies bedeutet konkret, dass in zwei Semestern des zehensemestrigen Studiums je ein Modul „Inklusionspädagogik“ gegeben wird. Jedes Modul umfasst eine Vorlesung und ein Seminar. An der Vorlesung nehmen alle Lehramtsstudierenden teil (>300); damit sind kaum Möglichkeiten gegeben, Nachfragen oder spezifische Beiträge/Fragestellungen – z.B. Umsetzung einer inklusiven Schule in den unterschiedlichen Schulformen, Übergänge, Symptomatik und Syndrome – aufzugreifen. Inhaltlich wird eher Überblickswissen vermittelt. In den Seminaren werden die Inhalte der Vorlesung dann in einer Gruppe von ca. 25–30 Studierenden praxisnah behandelt. Eine vertiefte Kenntnis von Kriterien für sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, Diagnostik, präventiv und inklusiv ausgerichtete Maßnahmen usw. wird nur schwer möglich sein. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums ein Überblickswissen zur inklusiven Schule haben. Ein Stufenlehramt ohne die Möglichkeit von schulartspezifischen Schwerpunktsetzungen während des Studiums erschwert zudem eine Professionalisierung, die den Besonderheiten und Förderbedarfen einzelner Schularten gerecht wird (Gymnasium vs. Regionale Schule).

b.) Werden die Lehrkräfte zukünftig besser auf die Herausforderungen der inklusiven Schulbildung vorbereitet?

Die Vorbereitung auf Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf (u.a. Lernstörungen, Förderbedarfe) muss in den praktischen Anteilen des Studiums, in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen als eine Art „Querschnittsthema“ mitgedacht werden. Lediglich zwei Module Sonder-/ Inklusionspädagogik, die irgendwann über fünf Jahre Studium besucht werden, werden keine messbar bessere Vorbereitung auf die inklusive Schule M-V zur Folge haben. Hier sind verzahnte Module zwischen Bildungswissenschaft und Fachdidaktik eine Möglichkeit.

c.) Wie beurteilen Sie die den Lehramtsstudierenden angebotene Wahl einer sonderpädagogischen Schwerpunktsetzung (für das Lehramt an Grundschulen anstelle des dritten Lernbereichs und für das Lehramt an Berufsschulen anstelle der zweiten beruflichen Fachbildung)?

Dies ist grundsätzlich eine sehr gute Möglichkeit, künftig Lehrkräfte mit einem sehr fundierten Wissen über Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf auszubilden. Kritisch angemerkt werden soll, dass diese Schwerpunktsetzung in schulartspezifischem Umfang auch für das Sekundarstufenlehramt notwendig ist. Es ist nicht nachvollziehbar, dass im Vergleich zur aktuellen Studienordnung des Lehramtes für Regionalschule in den kommenden Jahren im Lehramt Sekundarstufe deutlich weniger Fach- und Handlungswissen (in Breite und Tiefe) über inklusionspädagogische Inhalte vorhanden sein soll.

10.

Wann erfolgte Ihrer Kenntnis nach eine Evaluation des Lehramtsstudiums in Mecklenburg-Vorpommern mit dem Ziel, die derzeitigen Schwachstellen im System zu erkennen?

Die Hochschulen von M-V führen regelmäßig Evaluationen durch – sowohl als Einzelstudien als auch in M-V-weiten Studien. Kombiniert mit dem M-V-weiten Projekt zum Studiengangsmonitoring führte die Universität Greifswald auch ein Prüfungsmonitoring durch. In sehr intensiver Zusammenarbeit von Lehramtsfächern und Integrierter Qualitätssicherung wurden gegebenenfalls kritische Aspekte beleuchtet und Optionen zur Problemlösung eruiert und schließlich implementiert. Schließlich wurden durch das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungszentrum in Rostock Studien zum Erfolg und Misserfolg im Lehramtsstudium erstellt und veröffentlicht.

11.

a.) Wie können Ihrer Meinung nach Lehramtsstudierende zukünftig sicherstellen als Gymnasiallehrkraft arbeiten zu können?

Nach derzeitigem Sachstand ist eine Sicherstellung für Lehramtsstudierende, als Gymnasiallehrkraft arbeiten zu können, nicht gewährleistet. Der Passus „Abiturientinnen und Abiturienten müssen nicht bereits am Anfang des Studiums eine Entscheidung bezüglich der Schulart, in der sie unterrichten werden, treffen“ (Entwurf LehrkrbldG, S. 71) müsste daher richtigerweise die Formulierung „können nicht“ enthalten, da sie weder am Anfang, noch im Verlauf des Lehramtsstudiums eine Wahl zwischen schulartspezifischen Studiengängen treffen können. Modalitäten der Verteilung von Absolvent*innen der 1. Phase auf die Bedarfe an Gymnasien bzw. Regionalen Schulen sind unseres Wissens nach bislang nicht kommuniziert.

b.) Gibt es Möglichkeiten, sich bereits im Studium auf eine Schulart festzulegen bzw. haben Ihrer Meinung nach die angehenden Lehrkräfte eine Auswahlmöglichkeit?

Nach dem Entwurf des LehrkrbldG ist dies nicht vorgesehen.

12.

Die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen insbesondere in den MINT-Fächern sollen zukünftig lehramtsspezifischer ausgerichtet und möglichst getrennt von den Veranstaltungen für Bachelorstudierende durchgeführt werden. Wann wird dies Ihrer Meinung nach umgesetzt und warum war dies bisher nicht möglich?

Unter der Voraussetzung, dass der von der Universität Greifswald ermittelten zusätzlichen personellen Ausstattung der MINT-Lehramtsstudiengänge ab dem Wintersemester 2026/27 nachgekommen wird, würde es ab diesem Zeitpunkt möglich sein, die entsprechenden Lehrveranstaltungen lehramtsspezifisch auszurichten und getrennt von den Veranstaltungen für Bachelorstudierende durchzuführen.

13.

Wäre eine Ausweitung der Studienkapazitäten für das Fach Biologie auf jährlich 50 und für das Fach Informatik auf jährlich 25 Studienanfängerinnen- und Studienanfängerplätze an der Universität Greifswald unter den derzeitigen Bedingungen bei gleicher Finanzierung wie im Gesetzentwurf vorgeschlagen derzeit nicht möglich? Wenn nicht, warum nicht?

Die Einrichtung der Lehramtsstudiengänge in Biologie und Informatik ist an der Universität Greifswald nur bei Zuweisung und dauerhafter Absicherung entsprechender Mittel möglich. Sollte die Zuweisung entsprechender Mittel auch für die personellen Ressourcen ab dem Wintersemester 2026/27 erfolgen, dann wäre die Einrichtung der Studiengänge mit der jeweilig angedachten Studienkapazität möglich.

Fragen zu einzelnen Bestimmungen des Gesetzentwurfes

Zu § 1 Abs. 1 (Ziele der Lehrkräftebildung)

Zitat: „Die Lehrkräftebildung hat zum Ziel, Lehrkräfte umfassend zur Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags gemäß § 2 Schulgesetz zu befähigen, sodass sie die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigem Denken und Handeln und zu selbstorganisiertem Lernen führen können.“

14.

Kann aus Ihrer Sicht eine homogene Unterrichtsqualität gewährleistet werden in Anbetracht der verschiedenen Wege zu einer „Befähigung für ein Lehramt“?

Professionelle Handlungskompetenz – für die Gestaltung von qualitativ hochwertigem Fach-, bzw. Schulunterricht – basiert auf dem Vorhandensein einer produktiven Synthese aus bestimmten Kernkompetenzen und Wissensbeständen (allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) sowie entsprechenden Ausprägungen von Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen

und selbstregulativen Fähigkeiten (vgl. z. B. Baumert und Kunter, 2006). Für die erste Phase der Lehramtsausbildung an Universitäten wurden entsprechende „inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ und „Standards für die Bildungswissenschaften“ von der KMK formuliert. Nach unserer Auffassung kann eine entsprechend fundierte und qualitativ hochwertige Ausbildung im Kontext der verschiedenen alternativen Wege zu ‚Befähigung zum Lehramt‘ bei den Lehramtsanwärter*innen nicht sichergestellt werden. Daher kann durch die verschiedenen angedachten und bereits praktizierten Maßnahmen und Wege in das Lehramt keine homogene Unterrichtsqualität gewährleistet werden.

15.

Wird durch die Lehrkräfteausbildung in einem ausreichenden Maße sichergestellt, dass angehende Lehrkräfte auf den Einsatz in heterogenen Klassenzimmern mit Schüler:innen unterschiedlicher Kompetenzen sowie sprachlicher und kultureller Hintergründe vorbereitet werden?

Durch den gegebenen Anteil an Inklusions- und Sonderpädagogik, Diagnostik und Differenzierung wird dies aus unserer Sicht befördert (s. a. 9.). Regelmäßige berufsbegleitende Maßnahmen durch Fortbildungen sind wünschenswert.

16.

In welcher Weise sollte die gleichgestellte Qualifikation zur „Befähigung für ein Lehramt“ im Schulunterricht nachprüfbar sein?

Der Gesetzesentwurf sieht vor, dass nach der Grundlegenden Pädagogischen Qualifikation (GPQ) erst der erfolgreiche Nachweis der Modularisierten Qualifizierungsreihe (MQR) in Verbindung mit der hauptberuflichen Lehrtätigkeit zum Erwerb der Lehrbefähigung für eine dem Lehramt gleichgestellte Qualifikation führt (LehrkrbildG M-V, S. 64 f.). Die Überprüfung der gleichgestellten Qualifikation sollte die derzeit gültigen Regelungen der Verordnung über den Seiteneinstieg in den Schuldienst des Landes Mecklenburg-Vorpommern nicht unterschreiten. Regelmäßige Evaluationen des Unterrichts von Lehrkräften mit gleichgestellter Qualifikation sind zu empfehlen.

Zu § 1 Abs. 3 (Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung)

Zitat: „In der Lehrkräftebildung werden [...] fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche sowie berufspraktische Kompetenzen entwickelt.“

17.

Frage zur Praxisrelevanz der Fachwissenschaften:

a.) Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um sicherzustellen, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte praxisnah gestaltet werden und direkt auf die Anforderungen des Lehrkräfteberufs abzielen?

Zentrale inhaltliche Bereiche der KMK-Bildungsstandards und des Rahmenplans (RP) M-V sollten verlässlich durch Lehrveranstaltungen adressiert werden (z. B. Medienbildung, Sprachbildung, Schreibkompetenz), die ggf. über Verzahnungen in den Fachdidaktiken aufgegriffen werden können. Im Sinne eines fundierten Erwerbs fachlicher Expertise ist zusätzliches fachliches Wissen, das sich nicht ausschließlich mit

schulischem Wissen deckt, jedoch wünschenswert. In Fächern mit einer höheren Anzahl an Studierenden könnten zudem LV mit Schwerpunkt Lehramtsstudierende angeboten werden.

b.) Wie wird gewährleistet, dass innerhalb des Referendariats – vor allem in den zu absolvierenden Lehrproben – keine so aufwendigen wie praxisfernen Inszenierungen erfolgen, die eher den Vorstellungen der Fach- und Studienleitern folgen, als dass sie von unterrichtspraktischem Wert wären?

Der Gesetzesentwurf selbst trifft keine Aussagen zu den Lehrproben im Rahmen des Referendariats. Erhebungen zu der Frage der Praxisnähe oder Praxisferne von Lehrproben im Referendariat liegen uns nicht vor. Hilfreiche Instrumente zur Gestaltung von Anforderungen an Lehrproben, die Qualitätsstandards ermöglichen, sind Ausbildungsstandards für den Vorbereitungsdienst und eine phasenübergreifende Abstimmung der im 1. Staatsexamen und in Lehrproben erwarteten Kompetenzen.

c.) Welchen Aufwand lösen die obligatorisch zu absolvierenden Lehrproben jetzt oder künftig aus?

Mit Lehrproben weisen Referendar*innen die Fähigkeit zur Planung, Umsetzung und Reflexion einer Unterrichtsstunde im Rahmen einer Unterrichtseinheit nach, in der eine gezielte Förderung von Kompetenzen erfolgt. Lehrproben dienen damit nicht nur dem Nachweis dieser Fähigkeiten, sondern auch der Qualitätssicherung und -entwicklung von Unterricht, insbesondere wenn dies auf der Basis von Ausbildungsstandards (s. 17. b.) erfolgt. Der Aufwand im Rahmen des 2. Staatsexamens ist damit zweckdienlich.

18.

Frage zur Interdisziplinarität: Welche Initiativen sind erforderlich, um die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften systematisch zu verbessern, damit eine ganzheitliche Ausbildung der Studierenden gewährleistet wird?

Die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften erfordert die Bereitschaft zur gegenseitigen Anerkennung von Relevanz und Fachkulturen. Einen wichtigen Beitrag dazu kann die gesetzlich verankerte phasenübergreifende Zusammenarbeit in Fachgruppen im Rahmen der Verbundstruktur leisten.

Zu § 1 Abs. 4 (Querschnittsthemen)

Zitat: „Zukunftskompetenzen und Qualifikationen zu Demokratiebildung, Umgang mit Diversität, Inklusion, Digitalisierung [...] Die Demokratiebildung und der Umgang mit Antisemitismus sind in alle drei Phasen der Lehrkräftebildung zu integrieren.“

19.

Werden angehende Lehrkräfte ausreichend in Bezug auf sonderpädagogische Aspekte, insbesondere auf diagnostische Kompetenzen, auf die Thematik der Inklusion und Digitalisierung sowie auf die Demokratiebildung und den Umgang mit Antisemitismus vorbereitet? Halten Sie die dafür vorgesehene Kapazität von 45 Creditpoints im Bildungswissenschaftlichen Bereich für ausreichend?

45 LP können hier als ausreichendes Minimum angesehen werden, da auch in Seminaren Hinweise zu diesen Themen gegeben werden sollten (s.a. 9.).

20.

Im Studium des Lehramtes an Grundschulen sind sonder- bzw. inklusionspädagogische Schwerpunkte bisher eine reine Wahloption. Wie bewerten Sie dies vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und den zunehmenden Anforderungen im Kontext fortschreitender Inklusion?

Der Gesetzentwurf sieht im Lehramt für Grundschulen einen Umfang sonderpädagogischer Studieninhalte von mindestens 15 LP vor. Dieser ermöglicht es, Grundlagen zu vermitteln, die das Land jedoch nicht aus der Verantwortung entlassen, zusätzlich sonderpädagogische Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte, die umfangreichere sonderpädagogische Kompetenzen besitzen, zu qualifizieren bzw. einzustellen. Ein solches Angebot der vertieften Qualifizierung ist an der Universität Greifswald mit einem geplanten inklusionspädagogischen Schwerpunkt als verbundener Dritter/Vierter Lernbereich im Umfang von 80 Leistungspunkten geplant. Der Vorschlag der Universität, ein solches Angebot auch statt eines studierten Hauptfachs für das neue Stufenlehramt an Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen anzubieten, wurde durch die Landesregierung leider nicht aufgegriffen.

Zu § 3 Abs. 3 (Besonderes Verfahren für Lehrkräfte ohne formale Lehramtsqualifikation)

Zitat: „... für Personen, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung und über eine sich anschließende mindestens dreijährige hauptberufliche Tätigkeit verfügen, ... (kann) ein besonderes Verfahren zum Erwerb einer Lehrbefähigung für eine Schulart durchgeführt werden.“

21.

Welche Evaluationskriterien sind geeignet, um den Erfolg dieser Maßnahmen zu überprüfen?

Evaluationskriterien zur Überprüfung des Erfolgs eines Verfahrens für Lehrkräfte ohne formale Lehramtsqualifikation müssen sich an Kriterien der grundständigen Lehramtsausbildung orientieren und eine Überprüfung grundlegender Kompetenzen zur Durchführung von Unterricht, zum Beispiel in Form von Lehrproben, beinhalten.

Zu § 4 Abs. 3 (Lehrkräftebedarfsplanung)

Zitat: „Das für Bildung zuständige Ministerium erstellt eine schulart- und fächerspezifische Lehrkräftebedarfsplanung mit einer Planungsperiode von mindestens 15 Jahren als Grundlage für die Ausbildungsplanung (Bericht zur Lehrkräftebedarfsplanung).“

22.

Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, wenn die geplanten Bedarfe bei sinkender Studierendenzahl nicht gedeckt werden können?

Zunächst einmal gilt es, die konkreten Einstellungs-/Personalersetzungsbedarfe nicht – wie bislang im Lehrerbildungsgesetz und nun auch im Entwurf zum Lehrkräftebildungsgesetz vorgesehen – alle fünf Jahre zu ermitteln und als Grundlage für Studienplatzkapazitäten der Hochschulen zu definieren. Zugleich muss

bedacht werden, dass Absolvent*innen aus M-V auch in andere Bundesländer abwandern und im Gegenzug auch Zuwanderung erfolgt.

Weitere Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften haben die SWK 2024 und die KMK publiziert.

23.

Inwiefern halten die Sachverständigen diese Planungsperiode für sinnvoll? Halten Sie einen jährlichen Abgleich und eine Aktualisierung bezüglich der jeweiligen regionalen Geburtenraten für sinnvoll?

Siehe 22. Eine jährliche Aktualisierung der Einstellungs-/Personalersatzungsbedarfe wird dringend angeraten und könnte – da zumindest die erwartbaren individuellen Pensionierungsdaten der Lehrkräfte sowie eine längerfristige Bevölkerungsprognose für M-V vorliegen – zu einer Planungsperiode von 25 Jahren beitragen. Dies erscheint auch angesichts der erwartbaren Veränderungen der inneren und äußeren Rahmenbedingungen von Schule geboten. Erinnert sei etwa an die dringend notwendige Verbesserung der Schüler*innen-Lehrkraft-Relation, das Absenken der im Bundesvergleich deutlich zu hohen Lehrverpflichtung der Lehrkräfte, den Ausbau einzelner Fächer auf der Kontingenzstundentafel, an die absehbar dauerhafte Zuwanderung und deren Implikationen für das Schulsystem.

Zu § 6 Abs. 5 (Studieneingangsphase)

Zitat: „Die akademische und die soziale Integration sollen im Rahmen des Studieneinstiegs durch die Implementierung zielgruppenspezifischer Beratungs- und Mentoringstrukturen studienbegleitend unterstützt werden.“

24.

Welche Vorstellungen haben Sie von einer zielgruppenspezifischen Beratungs- und Mentoringstruktur zur Unterstützung von Studierenden insbesondere in der Studieneingangsphase?

Hilfreiche Unterstützung in der Studieneingangsphase bieten eine zielgerichtete Empfehlung von Studienberatungsangeboten, Peer-Mentoring (vgl. HS-Perle Dezember 2023). Eine zusätzliche Stelle zur Studienberatung bzw. psychologischen Beratung wäre sinnvoll. Dies wird gestützt durch folgenden Befund: „Unterschiedliche Primärstudien und Meta-Analysen zeigen, dass ein Fünftel bis ein Drittel der Studierenden unter psychischen Störungen mit Krankheitswert leiden. Die Inanspruchnahme von Hilfsangeboten ist vergleichsweise gering, wie durch Studien gezeigt werden konnte (25 bis 30 Prozent der Betroffenen). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Neben der Angst, sich zu öffnen, sind die Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen, mangelnde Kenntnis über psychische Erkrankungen und das fehlende Wissen über Angebotsstrukturen der Universitäten zu nennen.“ (<https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/wie-belastet-sind-studierende-6268>)

25.

Die fachliche Begleitung während der schulpraktischen Studien durch Hochschullehrende oder qualifizierte Mentor:innen steht unter Haushaltsvorbehalt und kann auch durch das Lernmanagementsystem „itslearning“ erfolgen. Wie bewerten Sie dies aus der Perspektive der Studierenden und Lehrkräfte und ist ein ausschließlich digitales Mentoring ausreichend?

Ein ausschließlich digitales Mentoring ist angesichts der interaktionalen Komplexität von Unterrichtstätigkeit und -reflexion nicht ausreichend.

26.

Welche konkreten Maßnahmen halten Sie für wichtig bei Studierenden mit Migrationshintergrund oder bei Studierenden mit familiären Verpflichtungen?

Ein Teilzeitstudium z. B. für Studierende mit familiären Verpflichtungen ist bereits derzeit möglich (vgl. Angebote der UG). Für Studierende mit Migrationshintergrund s. Frage 24.

Zu § 8 Abs. 4 (Duale Studiengänge)

Zitat: „Die Erste und Zweite Phase der Lehrkräftebildung müssen nicht nacheinander stattfinden, sie können auch miteinander verbunden oder zeitlich verschränkt werden.“

27.

Welches Modell für einen dualen Studiengang halten Sie für geeignet?

Der KMK Beschluss „Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung“ vom 14.03.2024 ermöglicht duale Lehramtsstudiengänge und verweist gleichzeitig auf die Empfehlung der SWK zum kumulativen Kompetenzaufbau: „Die SWK fokussiert auf einen stufenweisen Kompetenzaufbau im Studienverlauf, hält an der zweiphasigen Ausbildung fest und empfiehlt eine Beschränkung des Vorbereitungsdienstes auf in der Regel zwölf Monate. Sie formuliert keine Empfehlung zu dualen Studiengängen.“

Zu befürworten ist diese Zurückhaltung zum einen strukturell angesichts der erheblichen Herausforderungen der Organisation und Ressourcenausstattung für duale Studiengänge. Aus Sicht der Professionalisierung ist ein kumulativer Kompetenzaufbau, wie er durch eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis (z. B. durch gestufte, sukzessive Praxisphasen wie in M-V) und die Zweiphasigkeit der Lehramtsausbildung gewährleistet wird, vorzuziehen. Modellversuche wie in Baden-Württemberg oder Sachsen-Anhalt oder Studiengänge in Bundesländern wie Thüringen laufen erst seit Kurzem, sodass noch keine ausreichende Datenbasis für den Erfolg von Dualen Studiengängen im Bereich des Lehramts vorliegt. Aus diesen Gründen ist eine grundsätzliche Ermöglichung in M-V zunächst unschädlich. Der Sachverhalt sollte aber erst mittelfristig auf Grundlage einer tragfähigen Datenbasis weiterbehandelt werden.

28.

In der Begründung des Gesetzes heißt es, dass im Falle eines dualen Studiums im Sinne des § 8 Absatz 4, für dual Studierende mit einem Bachelorabschluss der Zugang zum Vorbereitungsdienst zu gewähren ist, da sie einen Mastergrad unter Umständen erst während des Vorbereitungsdienstes erlangen. Bedeutet dies aus Sicht der Sachverständigen, dass sich im Dual-Studium Master und Referendariat vereinbaren lassen und sind derartige Studiengänge seitens der Universitäten Rostock und/oder Greifswald geplant?

Siehe Frage 27. Duale Lehramtsstudiengänge sind derzeit an der UG nicht geplant.

Zu § 8 Abs. 2 (Lehrämter und ECTS-Verteilung)

Zitat: „Die Verteilung der ECTS-Punkte erfolgt gemäß der Anlage zu diesem Gesetz.“

29.

Zielsetzung der Verteilung: Rechtfertigt sich die hohe ca. fünffache Gewichtung der Fachwissenschaften im Verhältnis zur Fachdidaktik und die ca. vierfache Gewichtung der Fachwissenschaften zum Beispiel im Vergleich zu den Bildungswissenschaften beim Lehramt an Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen?

Siehe 1.b.) und 2.a.).

30.

ECTS-Verteilung bei Grundschulen:

a.) Bei Grundschullehrkräften entfallen 50 ECTS-Punkte auf eines der Fächer Deutsch oder Mathematik. Bei den anderen drei Fächern sind es jeweils 30 ECTS-Punkte. Ist es nach Ihrer Meinung erforderlich, ein Fach in der Ausbildung auf diese Weise zu gewichten?

Die hier formulierten Vorgaben stellen Mindestwerte dar, die eine angemessene fachliche und fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte ermöglichen. Diese Größen sind im Gesamtkorridor von 180 ECTS für die fachlichen und fachdidaktischen Studienanteile zu betrachten. Da Grundschullehrkräfte in M-V (wie auch in anderen Bundesländern) als Klassenlehrkräfte eingesetzt werden, sollte in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik prinzipiell keine spezifische Gewichtung vorgenommen werden. Dies ist aber nicht gleichzusetzen mit einer Reduktion aller Lernbereiche auf 30 ECTS, sondern eher um eine Gleichsetzung von Deutsch und Mathematik im Bereich der 50 ECTS. Damit deckt sich diese Perspektive grundlegend mit dem festgestellten Bedarf an Förderung schulischer Basiskompetenzen. Die Universität Greifswald folgt in der Neugestaltung dieser Perspektive und gewichtet die Lernbereiche Mathematik und Deutsch mit jeweils 50 ECTS gleich. Die anderen zwei Lernbereiche erhalten jeweils 40 ECTS. Eine Reduktion der ECTS der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung ist nicht zielführend für die Qualität der Grundschulunterrichts.

b.) Können Sie sich vorstellen, diese 20 ECTS-Punkte in den bildungswissenschaftlichen Bereich zu geben, zum Beispiel für inklusionspädagogische Kompetenzen oder die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen?

Ergänzend zu den Ausführungen unter a.) ist es nicht zielführend, weitere ECTS-Punkte in generische Studienanteile zu geben, die losgelöst von fachlichen Inhalten konzipiert werden. Vielmehr sollten Rahmenbedingungen auf der Ebene von Verordnungen geschaffen werden, um bildungswissenschaftliche und fachliche Inhalte besser zu verzahnen. Hierzu gehört die Möglichkeit, gemeinsame Lehrveranstaltungen (Tandemprinzip) anzubieten und entsprechend abzurechnen. Dies erlaubt sowohl Studierenden als auch Dozierenden das Erleben kohärenter Bildungsprozesse.

31.

Stärkung der Bildungswissenschaften: Die Bildungswissenschaften machen einen geringeren Anteil an den ECTS-Punkten aus. Der Umfang fällt von 60 beim ehemaligen Regionalschullehramt auf 45

ECTS-Punkte beim Lehramt an Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen. Inwiefern können in diesem Bereich Kompetenzen wie Klassenführung, Konfliktmanagement und Elternarbeit ausreichend berücksichtigt werden?

In der 1. Phase der Lehramtsausbildung werden theoretische und erste praktische Grundlagen für die o.g. Aspekte gelegt. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Klassenführung, Konfliktmanagement und Elternarbeit erfolgt im Rahmen des Referendariats. Sinnvoll sind in diesem Zusammenhang die Festlegung von Ausbildungsinhalten der 2. Phase über Ausbildungsstandards und eine Abstimmung mit den Inhalten der 1. Phase.

32.

Frage zur fachwissenschaftlichen Dominanz: Insbesondere bei gymnasialen Lehrämtern sind die Fachwissenschaften stark gewichtet. Wie wird sichergestellt, dass die Absolventen auch ausreichend didaktische und pädagogische Fähigkeiten erwerben, um den Anforderungen einer inklusiven und heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden?

Im aktuellen Gesetzesentwurf nähert sich der Anteil der Fachwissenschaften dem bundesrepublikanischen Durchschnitt. Ein eigenes gymnasiales Lehramt ist im Stufenlehramt nicht vorgesehen. Gäbe es die Möglichkeit einer gymnasialen Schwerpunktsetzung, dann wären die Studierenden u. E. im vorliegenden Modell ausreichend mit didaktischen und pädagogischen Inhalten ausgestattet, um den Anforderungen einer inklusiven und heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden.

33.

Integration von Praxisanteilen:

a.) Die Praxisanteile fallen im Vergleich zu anderen Bundesländern sehr gering aus. (Mecklenburg-Vorpommern 18 ECTS – Thüringen 30 ECTS, Hessen 28 ECTS) Reichen die Umfänge Ihrer Meinung nach aus, die Studierenden optimal auf die Anforderungen der Schulen vorbereiten?

Das Studium dient in erster Linie der Vermittlung von theoretischem Wissen, auf das in der zweiten Phase die begleitete und dann eigenständige Lehrtätigkeit folgt. Praxisanteile im Studium dienen primär der (eigenen) Erprobung, der Konzeption von Unterricht, Durchführung und anschließender Reflexion. Die bloße Betrachtung des Praxisumfangs sagt wenig über die Qualität der praktischen Erfahrungen und vor allem deren Begleitung aus.

Die Praxisanteile im Lehramtsstudium sind gemäß Entwurf zum Lehrkräftebildungsgesetz nicht nur durch Praktika im Studium verankert, sondern auch durch Schulpraktische Übungen. Im Greifswalder Studiengang Lehramt an Grundschulen sind Studierende zudem durch regelmäßige Praxistage, die durch Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken begleitet werden, an Schulen.

b.) Der Gesetzesentwurf verspricht in seiner Präambel mehr Praxis und Pädagogik, gleichzeitig wurde im Studium Lehramt an Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen die Zahl der Leistungspunkte im Bereich Praktika nur von 15 LP auf 18 LP erhöht und der Anteil an Sonderpädagogik für die Studierenden im Regionalschullehramt von bisher 22 LP auf jetzt nur noch 12 LP gesenkt. Wie bewerten Sie dies?

Im geplanten Stufenlehramt ist die Verteilung der Anteile von Praxis und Sonderpädagogik für die Studierenden gleich. In diesem Zusammenhang wurde die geringere Möglichkeit, schulartspezifische Anforderungen zu berücksichtigen, bereits als Monitum genannt.

Der Anteil der Praxisphasen wurde zwar nur leicht erhöht; ausschlaggebender als rein quantitative Aspekte sind jedoch Anordnung, Nutzung und Ausgestaltung von Praxisphasen für einen kumulativen Kompetenzaufbau im Rahmen der Professionalisierung in der 1. Phase, also qualitative Aspekte.

34.

Führt Ihrer Meinung nach eine Reduzierung der Schwund- und Abbruchraten im Studium durch die Reduzierung der Leistungspunkte automatisch zu gut ausgebildeten und motivierten Lehrkräften?

Der Umfang der Leistungspunkte im Studium wird insgesamt nicht abgesenkt. Es erfolgt eine Umverteilung innerhalb der drei Säulen. Die Umverteilung erfolgt entlang der Empfehlungen der SWK und KMK. Ein stärkerer Berufsfeldbezug wird vermutlich zu einer höheren Motivation führen.

Zu § 9 Abs. 1 (Schulpraktische Studien)

Zitat: „Neben Hospitationen bieten sie den Studierenden Gelegenheit zu ersten eigenen angeleiteten Unterrichtserfahrungen.“

35.

Welche Standards für die Betreuung durch Mentor:innen halten Sie für angemessen?

Unseres Erachtens nach sind in einer Kooperation von IQ-M-V und Universitäten bundeslandweit geltende wissenschaftsbasierte Standards für die Qualifizierung von Mentor*innen einzusetzen, diese demgemäß zentral fortzubilden und Entlastungen für Mentor*innen vorzusehen. Vgl. SWK 2023, S. 64 ff.: „(Fach-) Seminarleiter:innen und Mentor:innen haben in den Praxisphasen im Studium (Futter, 2017; Hascher, 2014) und im Vorbereitungsdienst eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung und den Kompetenzerwerb der Studierenden und Referendar:innen (vgl. Metastudien von Ellis et al., 2020; Kraft et al., 2018). Für die erste Phase gelten die Qualität der Lernunterstützung und die Beziehung zwischen Mentor:innen und Studierenden als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs im Praktikum (Führer & Cramer, 2020).“

36.

Inwiefern halten Sie es für erforderlich, dass in allen studierten Fächern auch schulpraktische Studien erfolgen?

Aufgrund der Fachspezifik der studierten Fächer ist es im Sinne einer tragfähigen Ausbildung erforderlich, dass in allen studierten Fächern auch schulpraktische Studien erfolgen.

37.

Sind die Schulen von der Anzahl der vorhandenen Lehrkräfte/Kapazitäten her gesehen in der Lage, zusätzlich die geplanten „Schulpraktischen Studien“ der Lehramtsstudierenden durchzuführen?

Diese Frage müssten von zentraler Seite oder den Schulleitungen beantwortet werden.

38.

Halten Sie es für sinnvoll, die Schulpraktika durch digitale Elemente, wie Unterrichtssimulationen oder Videoanalysen, zu ergänzen?

Ein begründeter ergänzender Einsatz von digitalen Elementen ist sinnvoll, ein ersatzweiser hingegen nicht.

39.

Wie hoch ist gegenwärtig der Aufwand, den Referendare mit einzureichenden Stundenentwürfen haben?

Diese Frage wäre durch Fachleitungen zu beantworten. Auf landesweiter Ebene gilt ein von den drei Phasen gemeinsam entwickelter Langentwurf, der u. E. einer (ggf. fachspezifischen) Umfangsbegrenzung bedürfte.

Zu § 10 Abs. 1 (Erste Staatsprüfung)

Zitat: „Die Erste Staatsprüfung für ein Lehramt besteht aus der wissenschaftlichen Abschlussarbeit und den mündlichen Prüfungen.“

40.

Welche Kriterien sollten nach Ihrer Meinung die Hochschulen für die Auswahl von Themen für die wissenschaftliche Abschlussarbeit festlegen?

Die Kriterien sind fachspezifisch in der jeweiligen LehrPrVO zu regeln.

41.

Wie kann sichergestellt werden, dass die Prüfungen die tatsächliche Eignung für den Lehrkräfteberuf abbilden?

Die KMK hat in ihren Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013) auf die Bedeutung der Eignungsabklärung vor, während und nach der 1. Phase der Lehramtsausbildung über die jeweiligen zur Verfügung stehenden Instrumente hingewiesen. Die Inhalte der 1. Phase wurden in den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024) formuliert, sodass die Prüfungen zum Ende der 1. Phase nur den Kompetenzstand am Ende dieser Phase abbilden können. Die Eignung für den Lehrkräfteberuf kann in der 1. Phase beratend, in der 2. Phase entscheidend festgestellt werden, da sich während der gesamten Ausbildungsdauer Entwicklungen vollziehen können.

42.

Welchen Umfang muss die von Referendaren einzureichende Hausarbeit (laut Gesetz bis zu 20 Seiten) derzeit haben? Welche Erfahrungen gibt es mit dem Aufwand, den sie auslöst?

Diese Frage ist durch Sachverständige der 2. Phase zu beantworten.

Zu § 10 Abs. 4 (Gewichtung der Prüfungsbestandteile)

Zitat: „Die Gesamtnote der Ersten Staatsprüfung setzt sich zusammen aus: den Noten der Modulprüfungen (60 Prozent), der Note der wissenschaftlichen Abschlussarbeit (20 Prozent) und den Noten der mündlichen Prüfungen (20 Prozent).“

43.

Die Modulprüfungen dominieren die Gesamtnote der Ersten Staatsprüfung. Wie kann sichergestellt werden, dass in diesen Prüfungen nicht nur fachwissenschaftliche, sondern auch didaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen hinreichend bewertet werden sowie die Praxisrelevanz gewährleistet wird und der Aufwand beherrschbar ist?

Modulprüfungen werden in allen Fächern abgelegt – so auch in Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Diese gehen auch in die Endnote ein.

44.

Wie können die Prüfungsanforderungen stärker praxisorientiert gestaltet werden, beispielsweise durch die Integration von Lehrproben oder praktischen Fallstudien?

In einer zweiphasigen Lehramtsausbildung, wie sie die Universität Greifswald nach derzeitiger Datenlage befürwortet, bildet das 1. Staatsexamen den Stand des Kompetenzerwerbs am Ende der 1. Phase gemäß den Zielen dieser Phase ab. Fallbeispiele, Unterrichtsszenarien, Lehrwerksauszüge und andere unterrichtsbezogene Beispiele können derzeit bereits in den Prüfungen eingesetzt werden. Eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein zentrales Ausbildungsziel der 1. Phase. Die Praxisorientierung des 2. Staatsexamens baut darauf schlüssig auf.