



Besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung

Gutachten von Prof. Dr. Nicolai Dose und Leon Arvid Lieblang
mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung





Mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung

Informationen zu den Autoren

Prof Dr. Nicolai Dose ist Inhaber des Lehrstuhls für Politik- und Verwaltungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen sowie Geschäftsführender Direktor des Rhein-Ruhr-Instituts für Sozialforschung und Politikberatung. Seine Forschungsgebiete sind das Politische System der Bundesrepublik Deutschland mit den Schwerpunkten Föderalismus und Parteien sowie die Gesetzesfolgenabschätzung. Sein aktuelles Forschungsprojekt beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Föderalismusreformen auf das Beamtenrecht und die Beamten.

Leon Arvid Lieblang ist Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politik- und Verwaltungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Im Anschluss an ein Studium der Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften in Erfurt und Lyon wechselte er für den Studiengang Politikmanagement, Public Policy und öffentliche Verwaltung an die Universität Duisburg-Essen. Sein Arbeitsschwerpunkt ist die Gesetzesfolgenabschätzung.

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Ansgar Klinger (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Foto: Grzegorz Wycech/Thinkstock
Druck: Druckerei Zarbock, Frankfurt am Main

ISBN: 978-3-944763-37-8
Artikel-Nr.: 2070

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: broschueren@gew.de
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103/30332-20

Einzelpreis 2,00 Euro zzgl. Versandkosten.

September 2016

Besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung

Ein Gutachten mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung

VORWORT FÜR DIE ARBEITSGRUPPE LEHRER_INNENBILDUNG	5
1. EINLEITUNG: FORSCHUNGSBEDARF	7
2. FORSCHUNGSANSATZ UND FRAGESTELLUNG	8
2.1 Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern	8
2.2 Besoldungsrechtliche Aspekte	8
2.3 Dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte	8
3. DIE EINPHASIGE LEHRER_INNENAUSBILDUNG (ELAB)	9
4. ZUR QUELLENLAGE	11
5. ERFAHRUNGEN AUS DER EINPHASIGEN LEHRER_INNENAUSBILDUNG SOWIE DER EINSTUFIGEN JURIST_INNENAUSBILDUNG	12
5.1 Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern	12
5.2 Anerkennung und Wechsel des Bundeslandes	13
6. DIE AKTUELLE DEBATTE UM DIE EINFÜHRUNG DER EINPHASIGEN LEHRER_INNENAUSBILDUNG	14
7. ZUR ANERKENNUNG VON IM RAHMEN DER EINPHASIGEN LEHRER_INNENBILDUNG ERWORBENEN ABSCHLÜSSEN DURCH ANDERE BUNDESLÄNDER	17
7.1 Dauer des Vorbereitungsdienstes	20
7.2 Inhaltliche Vorgaben für die einzelnen Lehramtstypen	22
8. BESOLDUNGS- UND TARIFRECHTLICHE FRAGEN	24
8.1 Besoldungsrechtliche Fragen	24
8.2 Tarifrrechtliche Fragen	27

9. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	29
9.1 Antworten auf die Fragen nach der Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern	29
Fragen	29
Antworten	29
9.2 Besoldungsrechtliche Aspekte	30
Fragen	30
Antwort	30
9.3 Dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte	30
Fragen	30
Antworten	30
10. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	31
LITERATURVERZEICHNIS	32

Vorwort für die Arbeitsgruppe Lehrer_innenbildung des Geschäftsführenden Vorstands der GEW

Mit dem vorliegenden Gutachten der besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtlichen Aspekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung lässt die GEW vornehmlich die institutionellen Vor- und Nachteile dieser Ausbildungsform der Lehrer_innen untersuchen. Der Düsseldorfer Gewerkschaftstag 2013 hat in seinem Aktionsplan Lehrer_innenbildung u.a. eine gutachterliche Prüfung beschlossen, deren Ergebnis wir nun vorlegen können.

Die beauftragten Wissenschaftler Professor Dr. Nicolai Dose und Leon Arvid Lieblang formulieren zunächst Bedingungen für die Gleichwertigkeit der einphasigen Lehrer_innenausbildung: Hierzu gehören u.a. die Dauer und Inhalte des Studiums sowie nicht unter 18 Monate dauernde Praxisphasen und ein Abschluss mit einer zweiten Staatsprüfung; durch Wegfall von Redundanzen infolge eines wirkungsvolleren Theorie-Praxis-Bezugs lasse sich die Gesamtausbildungsdauer auch verkürzen. Anschließend zeigen die Gutachter u.a. deutlich auf, dass die Wertigkeit des jeweiligen Lehramts keine Anhaltspunkte für eine unterschiedliche Besoldung von Lehrer_innen bietet, die eine ein- oder eine zweiphasige Ausbildung durchlaufen haben. Auch im tarifrechtlichen Sinne müssen Absolventen_innen einer einphasigen Lehrer_innenbildung, die eine Masterprüfung und ein Staatsexamen abgelegt haben, als „Erfüller_innen“ betrachtet werden – so werden tarifbeschäftigte Lehrkräfte bezeichnet, die die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen für eine Verbeamtung erfüllen.

Somit dürften sowohl bei beamteten wie bei tarifbeschäftigten Lehrkräften, die eine einphasige Lehrer_innenausbildung durchlaufen haben, keine besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtlichen Nachteile gegenüber einer zweiphasigen Lehrer_innenbildung zu begründen sein. Für das infolge des o.g. Aktionsplans eingerichtete Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der GEW sind dies bedeutsame Erkenntnisse.

Ansgar Klinger
Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands



Ansgar Klinger

1. Einleitung: Forschungsbedarf

Unter pädagogischen Gesichtspunkten haben sich sowohl die Lehrer_innenausbildungspraxis als auch die wissenschaftliche Forschung u.a. im Rahmen von Pilotprojekten mit einer einphasigen Lehrer_innenausbildung (ELAB) befasst¹. Mit ihr sollte die von vielen als künstlich wahrgenommene Trennung von wissenschaftlicher Ausbildung einerseits und der berufspraktischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer andererseits überwunden werden. Mit anderen Worten, es wurde eine „Integration von Theorie und Praxis“ angestrebt². Die entsprechenden Bemühungen sind allerdings auf der Basis politischer, nicht pädagogischer Erwägungen teilweise bereits Ende der 70er Jahre, teilweise Mitte der 80er Jahre eingestellt worden. In den letzten Jahren sind nun erneut vermehrte Bemühungen zu beobachten, einer stärkeren Praxisorientierung in einer vergleichsweise frühen Phase der Ausbildung Bahn zu brechen³. So ist beispielsweise in einigen Bundesländern in die Masterausbildung eine einsemestrigere Praxisphase integriert worden⁴, wobei sich wegen fehlender Abstimmung zwischen Universitäten und Ministerien kein vollumfänglicher Erfolg eingestellt hat⁵. Darüber hinausgehend wird an der TUM School of Education der Technischen Universität München gemeinsam mit dem Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern ein integrierter Master „Berufliche Bildung integriert“ erprobt, der das Potential aufweist, der Entwicklung einen innovativen Schub zu verleihen⁶.

Völlig unberücksichtigt blieben in der seinerzeitigen Debatte über die Einführung der einphasigen Lehrer_innenausbildung jedoch Fragen nach den dienst-, besoldungs- und arbeitsrechtlichen Folgen der Einführung einer einphasigen Lehrer_innenbildung. Wenn im Rahmen des hier skizzierten Vorhabens mögliche Implikationen einer einphasigen Lehrer_innenbildung angesprochen werden, dient dies dem Ziel, mögliche Nachteile für Lehrer_innen durch entsprechende Vorkehrungen zu unterbinden. Es kann also nicht darum gehen, ein solches Reformvorhaben zu be- oder gar zu verhindern. Vielmehr darf eine möglicherweise positive Bewertung unter bildungspolitischen und pädagogischen Gesichtspunkten nicht von

möglichen rechtlichen Vorbehalten und diffusen Ängsten verschüttet werden. Sind die Risiken für Besoldung und Beschäftigung bekannt, die möglicherweise mit der Einführung der einphasigen Lehrer_innenausbildung verbunden sind, können frühzeitig Vorkehrungen verhandelt und getroffen werden, sodass mögliche Nachteile weitestgehend ausgeschlossen werden können.

Dieses Erkenntnisinteresse findet seinen Niederschlag in der Gliederung dieses Gutachtens. Zunächst werden Forschungsansatz und Fragestellung erörtert und konkretisiert. Anschließend wird auf den erwähnten Modellversuch seit den 70er Jahren eingegangen und damit der Leitgedanke der einphasigen Lehrer_innenausbildung präsentiert. Nach einem Exkurs zur Quellenlage werden Erfahrungswerte aus der einphasigen Lehrer_innen- und Jurist_innenausbildung ausgewertet. Anschließend wird im sechsten Kapitel auf die aktuelle Debatte zur Einführung eingegangen. Während im siebten Kapitel der Schwerpunkt auf der Anerkennung der Abschlüsse liegt, werden im achten Kapitel besoldungs- und tarifrechtliche Fragen analysiert. Im neunten Kapitel werden die Forschungsfragen aufgegriffen und vor dem Hintergrund der entwickelten Argumentation beantwortet. Die gutachtliche Untersuchung schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

- 1 Steibrink/Kriszio, Modellversuch einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg: Selbstkritisches Resümee eines Experiments, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jhrg. Heft 4, S. 559–580; Höhn, Einphasige Lehrerausbildung. Testurteil: gut, betrifft erziehung, Dez. 1981, 15–16.
- 2 Furck, 1983: Ist die einphasige Lehrerausbildung gescheitert?, in: Westermanns pädagogische Beiträge, 35. Jhrg., Heft 3, S. 149.
- 3 Einen Überblick geben Rischke/Bönsch/Müller, 2013: Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?, in: Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser? Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“, Gütersloh.
- 4 Offenberg/Walke, 2013, Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse, Essen, S. 40 ff.; siehe zudem Tabelle 1 Kap. 7.1.
- 5 Experteninterview 1-2015.
- 6 Riedl/Schindler/Moser, 2016, Neuer Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert“ für Metall- und Elektrotechnik – Kooperation der TUM School of Education mit dem Staatlichen Studienseminar, in: vlb-akzente 2016/03-04.

2. Forschungsansatz und Fragestellung

Da kein Gesetzentwurf vorliegt, der unter Rückgriff auf die Methoden und konzeptionellen Ansätze der Gesetzesfolgenabschätzung untersucht werden könnte, sind vor allem grundsätzlichen Fragen der Einführung einer einphasigen Lehrer_innenausbildung zu klären, mögliche Wirkungen zu antizipieren und im Lichte des vorliegenden Kenntnisstandes zu reflektieren. Hierfür kann auf Überlegungen und Erfahrungen zurückgegriffen werden, die im Zusammenhang mit dem gescheiterten Versuch der Einführung einer einphasigen Jurist_innenausbildung eine Rolle spielten⁷, wobei in der entsprechenden Literatur gleichfalls inhaltlich-konzeptionelle Aspekte im Vordergrund stehen. Die nachfolgend formulierten Fragen könnten aus Sicht der Beschäftigten von Relevanz sein, weshalb ihre Beantwortung für das skizzierte Forschungsvorhaben leitend ist.

2.1 Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern

Die mögliche Einführung einer einphasigen Lehrer_innenausbildung – insbesondere bei einer Einführung nur in einigen Bundesländern – wirft unmittelbar die folgende zentrale Frage auf: Was bedeutet die Reform für die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern? Anhaltspunkte bieten hier sowohl die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz also auch die tatsächliche Praxis der gegenseitigen Anerkennung. Mögliche Anerkennungshürden betreffen vor allem die Dauer und den Inhalt des Studiums (siehe Kap. 7).

An mögliche Probleme bei der gegenseitigen Vergleichbarkeit von Abschlüssen schließt sich eine weitere zentrale Frage an: Was bedeutet die Reform für die Möglichkeit der Lehrer_innen, das Bundesland zu wechseln?

Diese Frage gilt spezifischer mit Blick auf die verschiedenen Phasen der Ausbildung und Beschäftigung:

- Bundeslandwechsel während des Studiums
- Bundeslandwechsel unmittelbar nach Abschluss des Studiums
- Bundeslandwechsel während der anschließenden Berufsbiographie

7 Francke/Hopp, 1986, Einstufige Juristenausbildung in Bremen. Evaluation eines Reformmodells, Alsbach/Bergstraße; Hoffmann-Riem, 2011, Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe: Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung, in: Mehde, Veith/Ramsauer, Ulrich/Seckelmann, Margrit (Hrsg.), Staat, Verwaltung, Information. Festschrift für Hans Peter Bull zum 75. Geburtstag, Berlin, 157–183.

Konkreter stellen sich folgende Fragen:

- Was bedeutet die Reform für die Beibehaltung des Beamten_innenstatus bei einem Wechsel von einem Bundesland mit einer einphasigen Ausbildung in ein Bundesland mit einer zweiphasigen Ausbildung?
- Was bedeutet die Reform für einen Wechsel, wenn die Anforderungen an die Praxisphase unterschiedlich gestaltet sind?

2.2 Besoldungsrechtliche Aspekte

Weitreichenden Reformen der Ausbildung von Beamt_innen können sich leicht auf die Besoldungsstruktur und -höhe auswirken. Mögliche Effekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung könnten sich vor allem auf das Eingangsamt beziehen. Daher stehen folgende Fragen im Mittelpunkt der besoldungsrechtlichen Analyse:

- Was bedeutet die Reform für die Höhe der Besoldung im Eingangsamt?
- Ist eine niedrigere besoldungsrechtliche Zuordnung der Ämter zu befürchten?

2.3 Dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte

Neben besoldungsrechtlichen Aspekten kommt schließlich dienst- und arbeitsrechtlichen Fragen Bedeutung zu. Hier stehen Beschäftigungsverhältnisse jenseits der Verbeamtung im Vordergrund. Ferner wird ein Fokus auch auf dem Gefüge des allgemeinen Dienstrechts liegen. Konkret sollen folgende Fragen behandelt werden:

- Leistet die Reform einer Einstellung der Lehrer_innen als Tarifbeschäftigte Vorschub?
- Was bedeutet die Reform für tarifbeschäftigte Lehrer_innen mit Blick auf die anfängliche Entgeltstufe und die anfängliche Stufenzuordnung?
- Was bedeutet die Reform für Quereinsteiger_innen?
- Was bedeutet die Reform für das Gefüge des allgemeinen Dienstrechts? Konkreter: Wird Lehrer_innen in der staatlichen Verwaltung die Ernennung im höheren Dienst erschwert, weil im Vergleich zu den Jurist_innen das zweite Staatsexamen fehlt?

3. Die einphasige Lehrer_innen- ausbildung (ELAB)

Der Begriff der *einphasigen Lehrer_innenausbildung (ELAB)* geht zurück auf einen Modellversuch, welcher vornehmlich an den beiden niedersächsischen Universitäten Oldenburg und Osnabrück durchgeführt wurde. Dem Versuch lag der Gedanke zugrunde,

„[...] die zeitlich und organisatorisch sowie weitgehend auch inhaltlich voneinander getrennten Phasen der Lehrerausbildung – des theoretisch-wissenschaftlichen Studiums an der Hochschule (erste Phase) und der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst (zweite Phase) – [zusammenzufassen].“⁸

Ziel dies Versuches war „[...] die Entwicklung und Erprobung eines neuen Ausbildungsmodells zum ‚berufsfertigen Lehrer‘.“⁹ Die einphasige Lehrer_innenausbildung grenzte sich dabei von etablierten Lehrer_innenausbildungen ab; sie sollte an den Reformuniversitäten „den Fehler der alten Gymnasialausbildung an Universitäten, die noch wenig Rücksicht auf Praxisorientierung im Berufsfeld Schule nahm, [nicht wiederholen]“.¹⁰ Inhaltlich erfolgte eine Ausbildung in drei Studienabschnitten, denen eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung zugrunde lag:

- 1. Studienabschnitt (1.–3. Semester): Erziehungs- und gesellschaftliche Studien,
- 2. Studienabschnitt (4.–7. bzw. 9. Semester): fachwissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung,
- 3. Studienabschnitt (8.–10. bzw. 10.–12. Semester): Schulstufen- bzw. schulformbezogene unterrichtspraktische Ausbildung.

Bei letzterem erhielten die Studierenden ca. 60 Prozent der Bezüge der jeweiligen Eingangsstufen der gewählten Lehramter.¹¹

1972 wurde der Modellversuch an der Universität Oldenburg genehmigt; die Erprobung begann mit der Eröffnung des Studienbetriebs im Sommersemester 1974 an der Universität Oldenburg.¹² Im selben Semester begann die Erprobung der ELAB an der Universität Osnabrück.¹³ Von 1972 bis 1981 wurde das Vorhaben mit rund sieben Millionen DM finanziert.¹⁴ Auch in der DDR gab es die einphasige Lehrer_innenausbildung.¹⁵

Der Modellversuch wurde nur wenige Jahre später wieder abgebrochen. An der Universität Osnabrück wurde die einphasige Lehrer_innenausbildung mit Bekanntgabe vom 21.09.1976 zum Wintersemester 1977/78 gestoppt. An der Universität Oldenburg lief das Modell noch einige Jahre länger, nämlich bis zum Jahr 1984.¹⁶

Ausschlaggebend für den Abbruch des Modellversuchs war nach herrschender Meinung weniger ein mangelnder Erfolg – die Studierendenzahlen stabilisierten sich zuletzt auf hohem Niveau – sondern vornehmlich eine politische Motivation.¹⁷ In Bremen wurde beispielsweise bemängelt, dass es vornehmlich zu einer ideologischen Auseinandersetzung kam:

„Die in der Auslegung angezielte künstliche Überhöhung des gesellschaftskritischen und emanzipativen Ansatzes des Modells und die darauf einsetzende Ideologisierung des Diskurses führte dazu, daß [sic!] fruchtbare Akzente für die Professionalität und Polyvalenz der Lehrerausbildung einfach nicht zur Kenntnis genommen wurden.“¹⁸

Gleiche Beweggründe führten zu einer Einstellung an den anderen Universitäten; auch wenn zusätzlich „insbesondere die Mängel in der Versorgung mit Kontaktlehrern“¹⁹ als Grund angegeben wurden. Nach der Regierungs-

8 Spindler, 1982, Neue Erfahrungen unter veränderten Ausbildungsstrukturen an der Universität Oldenburg – Zur Einführung in die Einphasige Lehrerausbildung, in: Manfred Bayer et al. (1982): Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation, S. 291.

9 Spindler, 1982, Neue Erfahrungen veränderter Ausbildungsstrukturen, S. 291.

10 Regenbogen, Arnim, 2004, Auszug aus dem Festvortrag „50 Jahre Lehrerbildung in Osnabrück“, PAUKOS, S. 1.

11 Vgl. Spindler, 1982, Neue Erfahrungen veränderter Ausbildungsstrukturen, S. 291.

12 Vgl. Spindler, 1982, Neue Erfahrungen veränderter Ausbildungsstrukturen, S. 295.

13 Vgl. Universität Osnabrück, 1977, Amtliches Mitteilungsblatt der Universität Osnabrück. Nr. 1/1977 vom 31. März 1977, S. 7.

14 Vgl. Spindler, 1982, Neue Erfahrungen veränderter Ausbildungsstrukturen, S. 291.

15 Vgl. u.a. Wyss, 1995, Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland, in: Bei-träge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 3/95, S. 307 ff.

16 Vgl. Busch, 1989, Der Theorie-Praxis-Bezug: Thesen aufgrund von Erfahrungen mit der veränderten Ausbildungsstruktur einphasiger Lehrerausbildung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 3/89, S. 44.

17 Vgl. u.a. Furck, 1982, Folgerungen eines auswärtigen Gutachters, in: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jhrg., Nr. 6, S. 866.

18 Schützenmeister, 2002, Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung, S. 251.

19 Universität Osnabrück, 1977, Amtliches Mitteilungsblatt der Universität Osnabrück, S. 10 f.

10 DIE EINPHASIGE LEHRERAUSBILDUNG (ELAB)

übernahme in Niedersachsen im Jahre 1978 durch die CDU wurde der Modellversuch in diesem Bundesland alsbald eingestellt.²⁰ Bis heute gibt es Länder, in denen eine einphasige Ausbildung üblich ist – so beispielsweise Bulgarien, Mexiko, Südkorea oder Taiwan.²¹

Die *einstufige oder einphasige Jurist_innenausbildung* hatte ähnliche Ziele: So stand eine verstärkte Verzahnung von Theorie und Praxis im Vordergrund der verschiedenen Modellversuche, die an den verschiedenen Universitäten eingeführt wurden.²²

20 Vgl. Schützenmeister, 2002, Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung, S. 256.

21 Vgl. Blömeke, 2006, Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3), S. 8.

22 Vgl. u.a. Blomeyer, 1970, Zum „Münchener Modell“ für eine einstufige Juristenausbildung, in: Juristische Rundschau, Jhrg. 1970, Nr. 8, S. 296–301 sowie Hoffmann-Riem, 2007, Zwischenschritte zur Modernisierung der Rechtswissenschaft, in: Juristenzeitung, 62. Jhrg., Nr. 13 v. 6. Juli 2007, S. 645–696; auch Hoffmann-Riem 2011, Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe. Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung, in: Mehde et al. (Hrsg.), Staat, Verwaltung, Information. Festschrift für Hans Peter Bull zum 75. Geburtstag, Berlin, S. 157–183.

4. Zur Quellenlage

Das Angebot an Literatur zu Fragen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung ist unter beamten- und tarifrechtlichen Gesichtspunkten mangelhaft. So „wird mit Regel die ungenügende empirische Befundlage“²³ in Hinblick auf die bisherigen Reformen beanstandet. Weit überwiegend stehen pädagogische, nicht rechtliche oder föderale Belange im Vordergrund der Bewertung.²⁴ Andere Beiträge unterstreichen explizit bezogen auf die ELAB zudem, dass

„[d]ie Frage, was der Modellversuch erbracht hat, vor allem, welche Ergebnisse einen Beitrag für aktuelle und zukünftige Entwicklungen in der Lehrerausbildung liefern können, sich angesichts der Komplexität der abgelaufenen Prozesse und bildungspolitischen Entwicklungen [...] nur sehr allgemein beantworten [läßt] [sic!]. Dies hängt unter anderem damit zusammen, daß [sic!] eine systematische und umfassende wissenschaftliche Begleitung nicht stattgefunden hat.“²⁵

Gleiches gilt für die einstufige Jurist_innenausbildung, bei der „versäumt wurde, nämlich über das Modell der einstufigen Jurist_innenausbildung eine kritisch-reflektierte Diskussion zu führen.“²⁶ Veröffentlichungen und Bewertungen befassen sich meist mit der Verkürzung der Studienzeit²⁷ oder einer eher allgemein gehaltenen Bewertung der Einphasigkeit in der Ausbildung.²⁸

Es kann also festgehalten werden, dass kaum Sekundärliteratur zur Verfügung steht, welche helfen könnte, die zentralen Fragen nach dienst- und arbeitsrechtlichen Aspekten der einphasigen Lehrer_innenausbildung zu beantworten.

Es liegt jedoch ein jüngeres Gutachten von *Brinktrine* vor, in dem aus der Spruchpraxis des Bundesverfassungsgerichts zum Alimentationsprinzip sehr systematisch Kriterien für die Einstufung im Besoldungssystem abgeleitet werden²⁹. Auch wenn diese Kriterien Brinktrine zur Begutachtung der Zulässigkeit einer unterschiedlichen

besoldungsrechtlichen Zuordnung von Lehrkräften verschiedener Gruppen beamteter Lehrer_innen dienen, eignen sie sich gleichfalls zur Beurteilung der im Rahmen dieses Gutachtens zu behandelnden Frage der Zulässigkeit einer unterschiedlichen Einstufung von Lehrkräften, die einphasig oder zweiphasig ausgebildet wurden.

Neben dieser zentralen Ausarbeitung musste zur Erstellung des vorliegenden Gutachtens umfänglich auf die Judikatur des Bundesverfassungsgerichts sowie auf Richtlinien der Tarifgemeinschaft deutscher Länder und tarifrechtliche Festlegungen zurückgegriffen werden.

23 Offenberg/Walke, 2013, Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung, S. 36; zur Thematik vgl. auch Universität Bielefeld, 2015, Presseinformation 71/2/2015, S. 1 f.

24 Vgl. u.a. Steinbrink/Kriszio, 1980, Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jhrg., Nr. 4, S. 559–580.

25 Steinbrink/Kriszio, 1980, Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg, S. 571.

26 Wolf, 2013, Rückkehr zur einstufigen Juristenausbildung?, in: Berliner Anwaltsverein (Hrsg.): Berliner Anwaltsblatt 09/2013, S. 272.

27 Vgl. Braun, 1978, Erste Augsburger Schlußbilanz, in: Juristenzeitung, 33. Jhrg., Nr. 19, S. 633–637.

28 Vgl. Schmidt et al., 1984, Juristenausbildung – jetzt wie einst, in: Juristenzeitung, Band 39, Heft 8, S. 364–370.

29 Brinktrine, 2015, Die rechtliche Zulässigkeit der unterschiedlichen Eingruppierung verschiedener Gruppen beamteter Lehrerinnen und Lehrer nach dem Laufbahn- und Besoldungsrecht des Landes Nordrhein-Westfalen aus verfassungs- und beamtenrechtlicher Perspektive, Rechtsgutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen mit Unterstützung vom Bildungs- und Förderwerk (BfW) der GEW, Frankfurt am Main, S. 40 sowie weiter oben Unterkapitel 8.1.

5. Erfahrungen aus der einphasigen Lehrer_innenausbildung sowie der einstufigen Jurist_innenausbildung

Grundsätzlich ist es trotz der schlechten Quellenlage möglich, sowohl die Erfahrungen aus der einphasigen Lehrer_innenausbildung als auch aus der einstufigen Jurist_innenausbildung heranzuziehen, um hieraus Erkenntnisse für zukünftige Reformen abzuleiten: Wie im Folgenden deutlich wird, wurden beide Modelle in Gerichtsbeschlüssen und Gesetzentwürfen oftmals gleichbehandelt; die Erkenntnisse ähneln sich.

5.1 Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern

Voraussetzung für eine erfolgreiche Reform sowohl der Lehrer_innen- als auch der Jurist_innenausbildung ist die spätere Anerkennung der Abschlüsse in ganz Deutschland und nicht nur im jeweiligen Bundesland. Tatsächlich wurden in der seinerzeitigen Debatte über die einphasige Lehrer_innenausbildung bereits früh die möglichen Auswirkungen der Reform auf die Bundesländergrenzen übergreifende Mobilität von Lehrer_innen diskutiert. Einem Protokoll des Niedersächsischen Landtages ist zu entnehmen, dass

„sich [...] kein weiteres Bundesland zu einer einphasigen Lehrerausbildung hat entscheiden können, so daß [sic!] deshalb tatsächlich damit zu rechnen ist, daß [sic!] die Studierenden, die die einphasige Lehrerausbildung bei uns in Niedersachsen verlassen, im Regelfall mit Schwierigkeiten rechnen müssen, in anderen Bundesländern aufgenommen zu werden.“³⁰

Dies war zumindest die Einschätzung der CDU-Fraktion. Ebenfalls in dieser Plenarsitzung wurde auf die Bedeutung der Entscheidungen der Kultusministerkonferenz verwiesen. Insgesamt kann es nicht überraschen, dass die Vergleichbarkeit der in den verschiedenen Bundesländern erworbenen Abschlüsse ein wichtiges Anliegen des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft war³¹. In einer Pressemitteilung hieß es:

„Ebenso wie bei der gleichfalls vom BMBW geförder- ten einphasigen Juristenausbildung wird bundesge- setzlich gewährleistet, daß [sic!] die neuen Studien- gänge der bisherigen Ausbildung gleichgestellt wer- den und die Absolventen gleichermaßen in allen Bundesländern in den Schuldienst übernommen werden können.“³²

Um die Anerkennung als gleichwertige Ausbildung zu gewährleisten, wurde das Beamtenrechtsrahmengesetz durch den Bundestag mit Zustimmung der Länder geändert. Das Gesetz zur Änderung des Beamtenrechtsrahmengesetzes vom 08.07.1976 bestimmte, dass

„die Befähigung erworben werden [kann] für

1. Die Laufbahnen des höheren allgemeinen Verwal- tungsdienstes auch durch einen Ausbildungsgang nach § 5 b des Deutschen Richtergesetzes,
2. Lehrerlaufbahnen des höheren Dienstes auch durch gleichwertige, mindestens fünf- und ein- halb- jährige Ausbildungsgänge, in denen Studium und praktische Vorbereitung zusammengefaßt [sic!] und durch eine Prüfung gemäß § 14 Abs. 2 gleichwertige Staats- prüfung abgeschlossen worden sind.“³³

Bereits zuvor gab es im Innenausschuss des Bundestages Diskussionen darüber, ob das Beamtenrechtsrahmengesetz ausreicht, um „Absolventen der einphasigen Lehrerausbildung als Laufbahnbewerber in den höheren Schul- dienst [einzustellen].“³⁴ Von Bedeutung ist hier vor allem, dass zwei Kriterien eine Anerkennung bzw. Vergleichbar- keit gewährleisten sollen: die Gleichwertigkeit und die Dauer der Ausbildung.

Einen weiteren Hinweis auf die Bemühungen um die Herstellung einer Gleichwertigkeit der Abschlüsse inner- halb der Lehrer_innen- und Jurist_innenausbildung gibt das *Gesetz zur Gleichstellung der Absolventen der ein-*

30 Niedersächsischer Landtag, 1979, Stenographischer Bericht der 18. Plenarsitzung am 27. Juni 1979, S. 2097.

31 Das BMBW war eingebunden, da es an der 3,3 Millionen DM umfassenden Förderung des Projektes ELAB zwischen dem 01.09.1972 und 31.08.1975 beteiligt war. Später stellte es eine Anschlussfinanzierung bereit, sodass der Anteil des Bundes sich auf insgesamt 6,6 Millionen DM belief (vgl. Döbrich et al. 1980, S. 66).

32 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), 1976, Pressemitteilung des BMBW 160/1976, 21.9.76, zit. n. Döbrich et al., 1980, Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg, S. 67.

33 BGBl v. 10. Juli 1976 (Nr. 80), S. 1781.

34 Deutscher Bundestag, 1976, Bericht und Antrag des Innenausschusses, S. 1 f.

stufigen Juristen- und einphasigen Lehrerausbildung im Arbeitsförderungsgesetz. Inhaltlich sollten die Absolvent_innen bei dem Anspruch auf Arbeitslosenhilfe mit den Absolvent_innen einer klassischen Ausbildung gleichgestellt werden. In der Begründung des Gesetzentwurfes heißt es:

„Auch die Abschlüsse der ein- und zweiphasigen Lehrerausbildung sind gleichwertig. [...] Die unterschiedliche Behandlung war vom Gesetzgeber nicht beabsichtigt.“³⁵

Für die seinerzeitige Vergleichbarkeit der Abschlüsse spricht schließlich ein Urteil des Bundesgerichtshofes aus dem Jahr 2001. Der Kläger hatte die einstufige Jurist_innenausbildung durchlaufen und war bei einer Auswahl für das Amt eines Notars aufgrund des Durchlaufens der einstufigen Jurist_innenausbildung mit einem geringeren Gewicht berücksichtigt worden. Der BGH stellte hierzu fest, dass

„die Abschlußprüfung [sic!] im Rahmen der – zwischenzeitlich wieder abgeschafften – bremischen [sic!] einstufigen Juristenausbildung nach §§ 33 ff. Brem-JAG anerkanntermaßen eine die juristische Ausbildung abschließende Staatsprüfung ist, die der Zweiten juristischen Staatsprüfung im Sinne des § 5 Abs. 1 DRiG gleichsteht. Durch das Bestehen dieser Abschlußprüfung haben die Absolventen der einstufigen Juristenausbildung die Befähigung zum Richteramt erworben (§ 1 Abs. 2 BremJAG).“³⁶

Für die einstufige Jurist_innenausbildung liegen grundsätzlich mehr Verbleibstudien³⁷ vor als für den Bereich der einphasigen Lehrer_innenausbildung. Sie deuten darauf hin, dass die Eingliederung der Absolvent_innen problemlos war. Es liegen jedoch keine Informationen über die Entgelt- oder die Art der Beschäftigungsverhältnisse vor.

Allerdings ist bekannt, dass den Absolvent_innen der einphasigen Lehrer_innenausbildung noch immer eine regionale Sonderstellung zukommt: Auf dem aktuellen Merkblatt für die Einstellung an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen zum 2. Schulhalbjahr 2015/16 beispielsweise ist explizit für Bewerber_innen, die in Niedersachsen die einphasige Lehrer_innenausbildung

durchlaufen haben, die Möglichkeit aufgeführt, dies einzutragen.³⁸ Wie diese Information verarbeitet wird, ist aus dem Dokument nicht zu entnehmen.

5.2 Anerkennung und Wechsel des Bundeslandes

Die Geschichte der ELAB und auch die der einstufigen Jurist_innenausbildung verdeutlicht, dass es vor allem politisch-ideologische Gründe waren, die einer Anerkennung der einphasigen Ausbildung entgegenstanden³⁹. So war für die CDU und CSU diese besondere Art der Jurist_innenausbildung und vor allem ihre Einführung durch die SPD im Bundesland Bremen der vornehmliche Grund, auf Probleme bei der Anerkennung der Abschlüsse zu verweisen. Damit war ein Wechsel von einem Bundesland in ein anderes gefährdet. So erklärten die Fraktionsvorsitzenden der CDU/CSU auf ihrer Konferenz im Oktober 1973:

„Wer in Bremen Jura studiert, wird nach Abschluss seiner Ausbildung aller Voraussicht nach keine Anstellung im öffentlichen Dienst der CDU/CSU regierten Bundesländer finden.“⁴⁰

Probleme, die sich bei einem Wechsel des Bundeslandes direkt im Anschluss an die Ausbildung ergeben könnten, wurden seinerzeit im Innenausschuss besprochen. Die Mitglieder der CDU/CSU bemängelten, dass

„[v]or allem nicht sichergestellt [sei], daß [sic!] Lehramtskandidaten, die die einphasige Ausbildung aufgrund des Modellversuchs in Niedersachsen erfolgreich durchlaufen haben, auch in anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland als gleichwertig ausgebildete Lehrer anerkannt und in den Schuldienst eingestellt würden“⁴¹

Wie bereits erwähnt, mangelt es an Verbleibstudien, vor allem solchen, die sich auch mit einem Wechsel der Absolvent_innen in andere Bundesländer befassen. Deshalb könnte lediglich spekuliert werden, ob die thematisierten Schwierigkeiten bei der Anerkennung tatsächlich eingetreten sind oder sie in der politischen Auseinandersetzung lediglich übertrieben dargestellt wurden.

35 Bundesrat, 1985, Gesetzesantrag des Landes Niedersachsen, Entwurf eines Gesetzes zur Gleichstellung der Absolventen der einstufigen Juristen- und einphasigen Lehrerausbildung im Arbeitsförderungsgesetz, Drs. 317/85, S. 4.

36 BGH, Beschluss vom 26.03.2001 – NotZ 21/00.

37 Vgl. u.a. Francke, Robert/Hopp, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1986): Einstufige Juristenausbildung in Bremen. Evaluation eines Reformmodells, S. 243 ff., insbes. S. 247 ff.

38 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015, Merkblatt für die Einstellung an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen zum 2. Schulhalbjahr 2015/16, S. 11.

39 Vgl. m.w.N Wolfgang Hoffmann-Riem, 2011: Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe. Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung, in: Veith Mehde, Ulrich Ramsauer and Margrit Seckelmann (Hrsg.), Staat, Verwaltung, Information. Festschrift für Hans Peter Bull zum 75. Geburtstag, Berlin, S. 4 ff.

40 Bauer, 2009, Rote Richter in schwarzen Roben?, in: Bremer Uni-Schlüssel (BUS), Nr. 108 v. Juli 2009, S. 3.

41 Deutscher Bundestag, 1976, Bericht und Antrag des Innenausschusses (4. Ausschuß), Drs. 7/4860, S. 2.

6. Die aktuelle Debatte um die Einführung der einphasigen Lehrer_innenausbildung

Auch heute gibt es Vorbehalte gegen eine einphasige Lehrer_innenausbildung. Nach Einschätzung der hessischen GEW sperren sich einige Bildungswissenschaftler_innen fortgesetzt⁴². Ihnen zufolge habe jede Phase der Lehrer_innenausbildung eine besondere Funktion zu erfüllen. Die erste Phase habe das forschende Lernen zum Ziel, und in der zweiten Phase gehe es um die Handlungsfähigkeit im Lehrer_innenberuf sowie um die „Weiterentwicklung professioneller Reflexionsfähigkeit“⁴³. Zentral ist aber immer noch die Anerkennung der Abschlüsse, wie einer entsprechenden Einschätzung der hessischen GEW zu entnehmen ist:

„In keinem Bundesland wird eine einphasige Lehrerausbildung praktiziert. Eine Ursache dafür liegt in dem KMK-Beschluss vom 02.06.2005 [sic!], welcher für die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsstudiengänge [Mindestzeiten für den Vorbereitungsdienst] festschreibt.“⁴⁴

In dem entsprechenden Beschluss der Kultusministerkonferenz heißt es konkret: „Als Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst gilt eine mindestens andert-halb-jährige schulpraktische Ausbildung, davon mindestens ein Jahr als Vorbereitungsdienst.“⁴⁵

Nach dem vergleichsweise abrupten Ende der einphasigen Lehrer_innenausbildung gab es in den letzten Jahren jedoch erneut Stimmen, die eine stärkere Verzahnung der beiden Phasen der Lehrer_innenausbildung fordern. So formulierte beispielsweise die GEW:

„Grundlage des vom Gewerkschaftstag 2013 beschlossenen ‚Aktionsplans Lehrerbildung‘ der GEW ist das Verständnis der Ausbildung angehender Lehrkräfte als eines ganzheitlichen, institutionenübergreifenden Prozesses: vom Studium über den Vorbereitungsdienst, die Berufseinstiegsphase bis zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung. Theoretische und praktische Phasen der Qualifizierung sowie bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Anteile müssen eng miteinander verzahnt werden.“⁴⁶

Einigkeit besteht im Wesentlichen darüber, dass eine vollständige Übertragbarkeit der einphasigen Lehrer_innenausbildung auf neuere Anläufe nicht gegeben sein kann: „Es [wäre] realpolitisch illusionär, das ELAB-Modell als unmodifiziert übertragbare Form im Sinne einer zukünftigen Regelausbildung zu diskutieren.“⁴⁷ Dieser Meinung haben sich auch Vertreter_innen von Universitäten angeschlossen: „Wir werden jetzt nicht eine einphasige Lehrer_innenbildung in dem Sinne mehr machen können, das ist klar.“⁴⁸ Trotzdem werden beispielsweise finanzielle Vorteile, die aus der kürzeren Ausbildung resultieren, als Argument dafür angeführt, dass durchaus eine Verschiebung in Richtung einer – wie auch immer gearteten – einphasigen Ausbildung erfolgen könnte.⁴⁹

Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass teilweise noch immer Fundamentalkritik geübt wird, bei der die Möglichkeit einer einphasigen Lehrer_innenausbildung mitunter als riskanter Weg⁵⁰ bezeichnet wird, weil die Qualität der mit ihr verbundenen Veränderungen ungewiss sei. Auch die *Baumert-Kommission*, eine Expertenkommission zur Überprüfung der ersten Phase der Lehrer_innenausbildung, empfiehlt „ein geordnetes

42 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen, 2013, Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, S. 2.

43 ebda.

44 ebda.

45 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007, Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007, S. 2.

46 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2014, Für Schulstufen, nicht für Schulformen ausbilden.

47 Steinbrink/Kriszio, 1980, Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung, S. 577.

48 Knüppel, 2012, Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen, S. 69.

49 Vgl. Knüppel, 2012, Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung, S. 69.

50 Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen, 2009, Stellungnahme des nordrhein-westfälischen Philologen-Verbandes in Zusammenhang mit dem Bericht über den Entwicklungsstand und die Qualität der Lehrerausbildung nach § 1 des Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen, Lehrerausbildungsgesetz – LABG – vom 12. Mai 2009, in: Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2013, Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag, Anlagenband, S. 153.

Nacheinander der beiden Ausbildungsphasen⁵¹. Andere Programme, wie das Praxissemester in NRW, seien explizit „bildungspolitisch auch als Abwehr gegenüber Bestrebungen, eine einphasige Lehrer_innenausbildung zu Lasten des Vorbereitungsdienstes zu etablieren, zu interpretieren“⁵². Andere Expert_innen sprechen sich vor dem Hintergrund einer besseren Leistungsorientierung für ein einphasiges Modell aus, welches eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis empfiehlt.⁵³ Die Diskussion wird dabei in einer Vielzahl von Bundesländern geführt.⁵⁴ Insgesamt wird der Ruf nach einer wirkungsvolleren Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrer_innenausbildung immer lauter. Dabei wird trotz der stärkeren Durchdringung der ersten Phase mit Praktika bis hin zu einem Praxissemester die erste Phase noch weitergehend als theoriebestimmt und die zweite Phase als praxisbestimmt wahrgenommen. Es wird das Fehlen einer „Lehrerbildung aus einem Guss“ kritisiert, „da die Verknüpfung fehlt und bisher zu wenig Kohärenz zwischen den drei Phasen existiert“⁵⁵, wobei die Autor_innen die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase neben universitärer Phase und Vorbereitungsdienst mit in den Blick nehmen. Weiter wird darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in vielen Bundesländern nicht zufriedenstellend funktioniert. Praxiselemente müssten mit der Lehre verbunden werden, um einen entsprechenden Einfluss zu entfalten⁵⁶. Vor dem Hintergrund dieser Kritik ist es nur folgerichtig, das *Rischke/Bönsch/Müller* eine systematische Verzahnung von Theorie- und Praxiselementen in der Lehrer_innenausbildung in Form einer Reihe von weiterführenden Fragen thematisieren:

„Oder in das Masterstudium ein frühes Intensivpraktikum oder sogar den Vorbereitungsdienst zu integrieren? Oder lohnt sich die Wiederbelebung der einphasigen Lehrerausbildung, bei der sich Phasen von Theorie und Praxis regelmäßig abwechseln? Hätten die Studierenden durch die Aufgaben und Fragen, die im Intensivpraktikum/Referendariat anfallen, und den gleichzeitigen, daran anknüpfenden

Veranstaltungen an den Hochschulen eventuell ein ideales Lern- und Reflexionsfeld, um theoretisches Wissen anzuwenden, zu hinterfragen und für sich nutzbar zu machen?“⁵⁷

Dass die zukünftige Gleichbehandlung einer möglichen neuen einphasigen Lehrer_innenausbildung mit der traditionellen zweiphasigen Ausbildung nicht völlig chancenlos ist, verdeutlicht eines der Programmziele der Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12.04.2013. So wird unter anderem die „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern“ angestrebt (§ 1 (1) f). Es ist nur konsequent, dass nach § 3 f aus den Mitteln des Programms Projekte gefördert werden können, die „eine stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren“.

Eines der Projekte, das im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wird, ist die Initiative zur Entwicklung des Masters „Berufliche Bildung integriert“. Sie ist Teil des mit 5,4 Mio. Euro geförderten Konzepts „Teach@TUM“ der TUM School of Education der Technischen Universität München (TUM). Der Master ist ein „Modellprojekt für Quereinsteiger in das Lehramt an beruflichen Schulen – Master und Referendariat in einem Studiengang“⁵⁸. Solche Modellversuche sind nach Art. 19 a des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes⁵⁹ möglich. Dort findet sich sogar die explizite Erwähnung von integrierten Studiengängen. Für die Absolvent_innen solcher integrierter Studiengänge normiert der genannte Art. 19 a Satz 2 BayLBG, dass sie die für den Einstieg in die vierte Qualifikationsebene (vormals höherer Dienst) erforderliche Vorbildung entsprechend Art. 7 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 des Leistungslaufbahngesetzes⁶⁰ aufweisen.

51 Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007, Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, S. 7.

52 Stiller, 2014, Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung, in: Barsch et al. (Hrsg.): Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, Band 9, S. 5.

53 Vgl. Offenberg/Walke, 2013, Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), S. 91.

54 Vgl. u.a. Kommission Reform der Lehrerbildung in Hessen, 2012, Reform der Lehrerbildung: Eine integrierte Lehrerausbildung in Hessen – Bericht der Arbeitsgruppe „Reform der Lehrerbildung in Hessen“ AfB Hessen Nord in der SPD Hessen, S. 1 ff.

55 Rischke/Bönsch/Müller, 2013, Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?, S. 8.

56 Rischke/Bönsch/Müller, 2013, Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?, S. 10.

57 Rischke/Bönsch/Müller, 2013, Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?, S. 12.

58 So die Überschrift einer Meldung auf der Homepage der TUM School of Education, [https://www.edu.tum.de/meldungen/newsdetails/?tx_tnews\[tt_news\]=20&cHash=21456604eea0b0f9746c603ece52466e](https://www.edu.tum.de/meldungen/newsdetails/?tx_tnews[tt_news]=20&cHash=21456604eea0b0f9746c603ece52466e). Letzter Zugriff: 13.03.2016.

59 Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GVBl 1996 S. 16, 40, BayRS 2238-1-UK), zuletzt geändert durch § 1 Nr. 280 der Verordnung vom 22. Juli 2014 (GVBl S. 286).

60 Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen (Leistungslaufbahngesetz - LlbG) Vom 5. August 2010 (GVBl S. 410, 571, 764, 2012 S. 60, 92), zuletzt geändert durch § 2 des Gesetzes vom 22. Dezember 2015 (GVBl S. 497).

Nach eigener Darstellung handelt es sich bundesweit um den einzigen Masterstudiengang, der auch das Referendariat umfasst. Ziel sei erstens die Verbesserung der Lehrer_innen-Ausbildung, zweitens die Steigerung der Attraktivität des Lehrer_innenberufs für Quereinsteiger_innen in Ingenieurfächern und drittens die Verkürzung der Gesamtausbildungszeit (einschließlich Referendariat) für Quereinsteiger_innen von acht auf sechs Jahre (drei Jahre Bachelor und drei Jahre integrierter Master). Diese Reduzierung der Ausbildungszeit sei möglich, weil Redundanzen, die durch die Trennung in Studium einerseits und Referendariat andererseits einstünden, in dem integrierten Studiengang vermieden werden könnten. Ab dem ersten Semester sind betreute Praktika eingeplant.⁶² Es ist vorgesehen, dass die Studierenden mit dem Beginn des im dritten Semester startenden Referendariats den Status von Studienreferendar_innen erhalten, womit ihnen dann auch Anwärter_innenbezüge gezahlt werden würden.⁶³ Hierzu bereitet das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst dem Vernehmen nach eine Sonderklausel vor, die es ermöglicht, Anwärter_innenbezüge zu zahlen, wenn kein erstes Staatsexamen bzw. kein Masterabschluss vorliegt⁶⁴. Mit der erfolgreichen Beendigung des integrierten Studiums erhalten die Studierenden einen Masterabschluss sowie auch das Zweite Staatsexamen⁶⁵; der Zugang zum höheren Dienst ist – wie ausgeführt – mit Art. 19 a Satz 2 BayLBG bereits gesetzlich geregelt.

Fasst man die bisher gewonnenen Erkenntnisse zusammen, scheint die Anerkennung eines in der einphasigen Lehrer_innenbildung erworbenen Abschlusses durch die anderen Bundesländer zentral zu sein. Ist sie gegeben und eine Ernennung in einem vom Erwerb des Abschlusses verschiedenen Bundesland möglich, hat dies Auswirkungen auf einen möglichen Wechsel des Bundeslandes und auch auf die mögliche besoldungsrechtliche Zuordnung.

61 Riedl/Schindler/Moser, 2016, Neuer Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert“ für Metall- und Elektrotechnik – Kooperation der TUM School of Education mit dem Staatlichen Studienseminar, in: vlb-akzente 2016/03-04, S. 17.

62 Integrierter Master „Berufliche Bildung“, Projektbeschreibung, <https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/integrierter-master-berufliche-bildung/>. Letzter Zugriff: 13.03.2016. Siehe auch Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=eLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 13.03.2016.

63 Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=eLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 13.03.2016.

64 Experteninterview 1-2016.

65 Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=eLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 13.03.2016.

7. Zur Anerkennung von im Rahmen der einphasigen Lehrer_innenbildung erworbenen Abschlüssen durch andere Bundesländer

In Deutschland sind die entsprechenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bei Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen einschlägig. Tatsächlich hat sich die KMK wiederkehrend mit dieser Frage auseinandergesetzt und entsprechende Beschlüsse gefasst. Maßgeblich ist die von der Kultusministerkonferenz am 22.10.1999 beschlossene Vereinbarung „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“, mit der eine unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrer_innenbildung in den Bundesländern anerkannt wurde. Dass es im Zeitverlauf immer wieder zu Umsetzungsproblemen gekommen ist, verdeutlichen auch notwendig gewordene Neufassungen und Ergänzungen wie beispielsweise der Beschluss der KMK vom 28.02.2007 zur „Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005“ (sogenannter Quedlinburger Beschluss II) oder der KMK Beschluss vom 05.02.2009 zur „Gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. Diesem sogenannten Husumer Beschluss ist auf dem Deckblatt beigelegt, dass es sich um eine „Information des Sekretariats [der KMK] über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999“ handele. Die Situation ist sowohl inhaltlich als auch rechtlich unübersichtlich.

Mit Blick auf den Rechtscharakter der KMK-Vereinbarungen ist zunächst festzuhalten, dass sie nach Auffassung der Rechtsprechung die Länder adressieren, die sich mit ihnen in nicht näher bestimmter Verbindlichkeit verpflichten, die Rechtslage und die Rechtspraxis in den Bundesländern entsprechend zu gestalten⁶⁶. Die Vereinbarungen würden also eine politische, aber keine rechtliche Bindungswirkung entfalten. Mit dieser Auffassung korrespondiert, dass die KMK nicht Träger von Rechten und Pflichten ist, sie also

nicht den Charakter einer Person des öffentlichen Rechts aufweist⁶⁷. Die KMK-Beschlüsse würden allerdings ihren Sinn verfehlen, wenn jedes Bundesland eigenständig entscheiden könnte, was es zur Messlatte einer Anerkennung von Abschlüssen aus anderen Bundesländern machen würde. Denn die Beschlüsse wären damit völlig bedeutungslos. So argumentieren *Avenarius* und *Rux* mit Blick auf in gemeinsamen Ergebnisprotokollen festgehaltenen Absprachen, dass es sich keinesfalls lediglich um bloße Absichtserklärungen handele, denen „keine rechtliche Verbindlichkeit“ zukomme⁶⁸. Für diese Rechtsauffassung spricht, dass für reine Absichtserklärungen eine Beschlussfassung auf Ebene der Kultusminister_innen weder erforderlich noch geboten ist. Während der auch denkbare Rechtscharakter eines Staatsvertrages zutreffend verneint wird, werten *Avenarius* und *Rux* Beschlüsse der KMK über beispielsweise Rahmenlehrpläne am ehesten als Verwaltungsabkommen. Damit würden Verträge zwischen Ländern bezeichnet, die sich auf Gegenstände bezögen, welche von den beteiligten Ressorts in „eigener Zuständigkeit“, d.h. ohne Beteiligung des Parlaments geregelt werden könnten⁶⁹. Gleichzeitig verweisen sie auf das mögliche Gegenargument, dass die Vereinbarungen eines Umsetzungsaktes bedürfen, um in den Ländern wirksam zu werden. Von einer automatischen Bindung der Länder an die Inhalte der Vereinbarung gehen auch sie nicht aus. Die rechtliche Wirksamkeit sei damit jedoch nicht in Frage gestellt, sondern lediglich begrenzt.⁷⁰ „Es handelt sich um Koordinationsabsprachen, durch die sich die beteiligten Minister verpflichten, die notwendigen rechtlichen Maßnahmen zu treffen, um den vereinbarten Zweck zu erreichen und sich aller Handlungen zu enthalten, die diesen Zweck vereiteln würden“⁷¹. Automatisch gebunden seien die Länder nicht, sie hätten sich jedoch „aller Handlungen zu enthalten, die Ziel und Zweck des Beschlusses vereiteln

66 Siehe VG Düsseldorf, Urteil vom 20. Okt. 2008, Az. 18 K 4758/07, Rn. 31; so auch Rudolf, 2008, Kooperation im Bundesstaat, in Isensee/Kirschhof, Handbuch des Staatsrechts für die Bundesrepublik Deutschland, Band VI, Heidelberg, § 141 Rn. 66.

67 *Avenarius/Rux*, 2004, Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung, Weinheim, S. 45 und 51.

68 *Avenarius/Rux*, 2004, Rechtsprobleme der Berufsausbildung, S. 46.

69 *Avenarius/Rux*, 2004, Rechtsprobleme der Berufsausbildung, S. 52.

70 *Avenarius/Rux*, 2004, Rechtsprobleme der Berufsausbildung, S. 52 f.

71 *Avenarius/Rux*, 2004, Rechtsprobleme der Berufsausbildung, S. 53 unter Bezug auf Rudolf, Kooperation im Bundesstaat, in Isensee/Kirschhof (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Band IV, 1990, § 105 Rn. 57 ff.

würden⁷². Weiter führt *Rudolf* aus, dass eine „Verpflichtung zu positivem Tun, etwa einen Gesetzentwurf vorzulegen“ von den Umständen des einzelnen Falls abhängen⁷³. Habe ein Land in der Kultusministerkonferenz zugestimmt, liege wegen des Verbots von *venire contra factum proprium*⁷⁴ eine solche Verpflichtung nahe. Das hieße jedoch nicht, dass das Kultusministerium einen Gesetzentwurf vorzulegen habe, wenn dieser ganz offensichtlich beispielsweise wegen des Widerstands anderer Ressorts zum Scheitern verurteilt sei.⁷⁵

Während weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen scheint, dass KMK-Beschlüsse keine unmittelbare rechtliche Bindungswirkung entfalten, gehen *Avenarius* und *Rux* weitergehend davon aus, dass die eingegangene Verpflichtung zur Umsetzung substantzieller Natur sei. Die Rechtspraxis in den Ländern verweist allerdings auf eine zumindest in einigen Bundesländern eingeschränkte Bindungswirkung. Dass einzelne Länder sich nicht an die Vereinbarungen gebunden fühlen, wird durch die ständigen Nachbesserungen und Ergänzungen deutlich⁷⁶. Allerdings wird es für nötig erachtet, auf Vorbehalte gegen getroffene Regelungen durch verschiedene Erklärungen aufmerksam zu machen, die förmlich zu Protokoll gegeben werden. So enthält der Beschluss der KMK vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013⁷⁷ den Hinweis auf eine Protokollerklärung der Länder Bayern, Hessen und Sachsen, mit der sie auf die Bedeutung der Fächer „Mathematik und Deutsch im Rahmen des Lehramts an Grundschulen für die Qualität des Bildungswesens“ hinweisen. Bayern leitet hieraus Anforderungen an die Anerkennung von Lehramtsbefähigungen ab. Entscheidend ist, dass die Protokollerklärungen nicht notwendig wären, wenn den Ländern die Umsetzung der Beschlüsse völlig frei gestellt wäre. In der Rechtspraxis finden sich jedoch rechtstatsächliche Abweichungen von den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz. Offensichtlich wird dies bereits bei einer Konsultation der Webseiten. So empfiehlt der bereits erwähnte Beschluss der KMK vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013⁷⁸ folgende Musterformulierung zur Anerkennung einer Lehramtsbefähigung:

„Eine in einem anderen Land der Bundesrepublik Deutschland nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz erworbene Befähigung zu einem Lehramt gilt als Befähigung zu einem Lehramt im Sinne dieses Gesetzes (dieser Rechtsnorm)“.

Im Quedlinburger Beschluss II vom 28.02.2007 wurde bereits vereinbart:

„Als Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst gilt eine mindestens anderthalbjährige schulpraktische Ausbildung, davon mindestens ein Jahr als Referendariat.“⁷⁹

Und im KMK-Beschluss „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ findet sich der folgende, sehr klare Satz:

„Die Länder erkennen die verschiedenen Ausbildungszeiträume der Länder im Vorbereitungsdienst an.“⁸⁰

Rechtstatsächlich heißt dies jedoch nicht, dass es zu einer entsprechenden Vereinheitlichung gekommen ist. Der bereits erwähnte KMK-Beschluss zu „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ erlaubt eine Dauer des Vorbereitungsdienstes von mindestens zwölf und höchstens 24 Monaten⁸¹. Ein Bundesland kann also fortgesetzt – vereinbarungsgemäß – einen 24-monatigen Vorbereitungsdienst vorsehen. Dieser wird dann auch schon mal im Umfang von 24 Monaten – vereinbarungswidrig – von den Bewerbern aus anderen Bundesländern gefordert. In Art. 5 Abs. 1 des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes i. d. F. vom 22.07.2014⁸² ist auch entsprechend normiert, dass der Vorbereitungsdienst „in der Regel 24 Monate“ dauere. Obwohl die Formel „in der Regel“ Ausnahmen zulässt, kann der Webseite des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst entnommen werden, wie die Vorschrift ausgelegt wird. Es wird zwar explizit auf die verschiedenen KMK-Beschlüsse Bezug

72 Rudolf, 2008, Kooperation im Bundesstaat, § 141, Rn. 66.

73 ebda.

74 Zuwiderhandlung gegen das eigene frühere Verhalten.

75 Rudolf, 2008, Kooperation im Bundesstaat, § 141, Rn. 66.

76 Siehe nur den Quedlinburger Beschluss II vom 28.02.2007: Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.

77 Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013, Fußnote 3 auf S. 4.

78 Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013, S. 4.

79 Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007, S. 2.

80 Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013, S. 4.

81 Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. vom 27.12.2013, S. 2.

82 Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GVBl. S. 16, 40), BayRS 2238-1-K, zuletzt geändert durch § 1 Nr. 280 V zur Anpassung des Landesrechts an die geltende Geschäftsverteilung vom 22.07.2014 (GVBl. S. 286).

genommen, aber gleichzeitig klargestellt, dass ein Vorbereitungsdienst 24 Monate zu umfassen habe. Allerdings kann das Fehlen eines hinreichend langen Vorbereitungsdienstes geheilt werden. Wenn alle anderen laufbahnrechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind, können Bewerber_innen „zunächst in ein unbefristetes Angestelltenverhältnis übernommen“ werden⁸³. Nachdem *mindestens* der fehlende Zeitraum bis zu den geforderten 24 Monaten Vorbereitungsdienst in einem Arbeitsverhältnis nach Tarifvertrag erbracht wurde, *kann* die entsprechende Lehrbefugnis festgestellt werden und damit die Verbeamtung erfolgen. Aus den Formulierungen sowohl des bayerischen Lehrerbildungsgesetzes als auch aus den Informationen der Webseite des bayerischen Kultusministeriums geht relativ klar hervor, dass nach den jeweiligen Opportunitäten entschieden werden kann.

Neben dem Umfang des Vorbereitungsdienstes sind die im Freistaat Bayern zu erfüllenden Anforderungen auch von den Bewerber_innen aus anderen Bundesländern zu erbringen. Kommt es hier zu Abweichungen „in relevantem Maße“, „wird die Anerkennung“ der Lehramtsprüfungen und Lehramtsabschlüsse „von im Einzelfall zu erbringenden zusätzlichen Leistungen abhängig gemacht“⁸⁴.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz aller scheinbaren und echten Bemühungen um die gegenseitige Anerkennung von erworbenen Qualifikationen keinerlei Planungssicherheit für wechselwillige Beamtenanwärter_innen und Beamt_innen besteht. Anerkennungen werden von den jeweiligen Opportunitäten abhängig gemacht. Hierauf verweisen auch durchgeführte Fallstudien, die Fälle von Beamt_innen zum Gegenstand haben, die beabsichtigten, über die Grenzen von Bundesländern hinweg den Dienstherrn zu wechseln. Nach vorläufiger Auswertung der laufenden Studien ist ein Wechsel immer dann möglich, wenn dies dem aufnehmenden Bundesland nützt und wenn das abgebende Bundesland die Zustimmung nicht verweigert. Hilfreich scheinen auch gute politische Kontakte zu sein. Insbesondere Lehrer_innen mit gesuchten Fächern und Schulformen werden in aller Regel gern aufgenommen.⁸⁵ Damit sind seit geraumer Zeit Lehrer_innen angesprochen, die naturwissenschaftlich-technische Fächer unterrichten, sowie verstärkt durch die Folgen der so genannten Flüchtlingskrise Lehrer_innen,

die für den Unterricht an berufliche Schulen qualifiziert sind. Die entsprechenden Lehrer_innenbildungsgesetze der Länder stellen damit wegen der weit verbreiteten Kann-Bestimmungen zur Anerkennung von außerhalb des eigenen Geltungsbereiches erworbenen Qualifikationen ein Instrument zur Steuerung der Ernennung von Lehrer_innen dar.

Es muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Praxis auch bei Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung einstellen wird. In Zeiten und Bereichen eines ausgeprägten Mangels an qualifizierten Lehrer_innen dürften sich folglich kaum Nachteile für die Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung einstellen. In allen anderen Bereichen ist damit zu rechnen, dass die Absolvent_innen – zumindest in denjenigen Bundesländern, die strikt am zweiphasigen Modell festhalten und Vorbehalte formulieren – Nachteile bei der Ernennung erleiden. Wie jedoch das Modellvorhaben „Berufliche Bildung integriert“ der Technischen Universität München⁸⁶ verdeutlicht, sind die bisherigen Frontlinien nicht unverrückbar. Auch beim Laufbahnrecht hat sich der Freistaat Bayern mit der Abschaffung des überkommenen viergliedrigen, relativ undurchlässigen Laufbahnsystems als Innovator erwiesen⁸⁷.

Allerdings sollte ein Modell einer einphasigen Lehrer_innenausbildung keine unüberwindbaren Anerkennungshürden aufrichten. Trotz der – wie dargelegt – lediglich eingeschränkten rechtstatsächlichen Wirkung von KMK-Beschlüssen können sie doch eine ungefähre Orientierung vermitteln. Maßgeblich ist vor allem der Beschluss „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“, der die Länder verpflichtet,

„allen Bewerberinnen und Bewerbern, die ein Lehramtsstudium gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz absolviert haben, unabhängig vom Land, in dem der Abschluss erworben wurde, über die formale Anerkennung von Abschlüssen hinaus auch gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen.“⁸⁸

83 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Anerkennung von Lehramtsqualifikationen, <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/zeugnisanerkennung/lehramtsqualifikationen.html>. Letzter Zugriff: 29.02.2016.

84 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Anerkennung von Lehramtsqualifikationen, <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/zeugnisanerkennung/lehramtsqualifikationen.html>. Letzter Zugriff: 29.02.2016. Siehe auch Art. 7 Abs. 3 BayLBG.

85 Siehe das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördertes Projekt „Föderalismusreformen und die Beamten“, Projektnummer 2014-738-4, <http://bit.ly/1yCkUsj>. Letzter Zugriff: 23.03.2016.

86 Siehe weiter oben Kapitel 6.

87 Dose, 2013: Modernisierung der staatlichen Ordnung auf dem Rücken der Beschäftigten?, in: Der Personalrat, 30. Jhrg., Heft 12/2013, S. 491; Burmester, 2015, Mobilität von Beamten der allgemeinen Verwaltung sowie von Lehrern und Polizisten, Duisburg, S. 34 f.

88 Kultusministerkonferenz, 2013, Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013, S. 2.

Als Vorgaben der Kultusministerkonferenz, die nach dem soeben zitierten KMK-Beschluss maßgeblich für eine gegenseitige Anerkennung sind, müssen *erstens* die Dauer des Vorbereitungsdienstes und *zweitens* die Inhalte des Studiums genannt werden. Ein gewisser Schwerpunkt scheint auf der Dauer des Referendariats zu liegen, die sich ja relativ unaufwendig in Monaten bemessen lässt. Weniger übersichtlich lassen sich die inhaltlichen Anforderungen formulieren.

7.1 Dauer des Vorbereitungsdienstes

In dem bereits zitierten KMK-Beschluss „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ wird – wie bereits erwähnt – mit Blick auf das Referendariat konkretisiert, dass

„[d]ie Dauer des Vorbereitungsdienstes ungeachtet einer Anrechnung mindestens 12 und höchstens 24 Monate [beträgt]. Auf den Vorbereitungsdienst können schulpraktische und vergleichbare fachliche Anteile des Studiums angerechnet werden.“⁸⁹

Bei aller dargelegten rechtstatsächlichen Unsicherheit dürfte eine Dauer des Vorbereitungsdienstes von 18 Monaten in den allermeisten Bundesländern hinreichend sein, um eine Anerkennung eines Abschlusses nicht an diesem Aspekt scheitern zu lassen. Das Land Nordrhein-Westfalen verlangt nach § 5 Abs. 1 Lehrerausbildungsgesetz (LABG) *mindestens* zwölf Monate Vorbereitungsdienst. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, ist in § 7 Abs. 1 der nordrhein-westfälischen „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen“ eine Dauer von 18 Monaten normiert. Die zwölf Monate nach LABG kommen nur zum Tragen, wenn geeignete berufliche Tätigkeiten angerechnet werden. Da die angehenden Lehrer_innen Nordrhein-Westfalens zusätzlich zu einem vierwöchigen Orientierungspraktikum, einem mindestens 20-tägigen Eignungspraktikum sowie einem mindestens vierwöchigen Berufspraktikum auch noch ein fünfmonatiges Praxissemester zu absolvieren haben, sind die Praxisanforderungen äquivalent zu denen in Bayern, Brandenburg und Thüringen (24 Monate Vorbereitungsdienst) sowie Hessen (21 Monate Vorbereitungsdienst) zu sehen. Wie Tabelle 1 verdeutlicht, wird in allen anderen Bundesländern ein Vorbereitungsdienst im Umfang von 18 Monaten gefordert. Auch der Master „Berufliche Bildung integriert“ der Technischen Universität München setzt auf ein dreisemestriges Referendariat, also ungefähr

18 Monate, wobei ab dem ersten Semester zusätzlich betreute Praktika vorgesehen sind⁹⁰. Hieraus folgt, dass auch eine einphasige Lehrer_innenausbildung Praxisphasen von ungefähr gleicher Dauer vorsehen sollte, wenn die Anerkennung in anderen Bundesländern nicht gefährdet sein soll. Allerdings ist damit nicht sichergestellt, dass die Bundesländer mit einer über 18 Monate hinausgehenden Dauer die Abschlüsse nach einphasiger Lehrer_innenausbildung anerkennen. Wie dargestellt wird eine Anerkennung von Nachfrageaspekten und politischen Optionen abhängen.

89 Kultusministerkonferenz, 2013, Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013, S. 2.

90 Siehe Kapitel 6.

Tabelle 1: Dauer des Vorbereitungsdienstes in Monaten sowie weitere Praxisphasen nach Ländern

Bundesland	Dauer Vorbereitungsdienst in Monaten	Weitere Praxisphasen
Baden-Württemberg	18 ^I	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebs- oder Sozialpraktikum (4 Wochen)^{II} • Schulpraxissemester^{III}
Bayern	24 ^{IV}	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (3–4 Wochen) • Betriebspraktikum (8 Wochen) • Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (150–160 Unterrichtsstunden) • Studienbegleitendes Praktikum (Einsemestrig, 4 h/Woche)^V
Berlin	18 ^{VI}	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfelderschließendes Praktikum (mind. 6 Wochen) • Praxissemester^{VII}
Brandenburg	24 ^{VIII}	<p>Bachelor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulpraktische Studien (mind. 6 Wochen)^X <p>Master</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulpraktikum (mind. 16 Wochen)^X
Bremen	18 ^{XI}	<p>Bachelor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (6 Wochen)^{XII} • Praxisorientierte Elemente in den Fachdidaktiken aller Unterrichtsfächer (3 CP/ Studienfach inkl. Unterrichtsversuch mit mind. 3 Unterrichtsstunden/Studienfach)^{XIII} <p>Master</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxissemester^{XIV}
Hamburg	18 ^{XV}	<p>Bachelor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisbezogene Einführung (2 Tage) • Erkundungsschulpraktikum (nur für Lehrämter allgemeinbildender Schulen, 10 Tage) • Integriertes Schulpraktikum (20 Tage) <p>Master</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Kernpraktika (Gesamtumfang 65 Tage)^{XVI}
Hessen	21 ^{XVII}	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (mind. 4 Wochen)^{XVIII} • Betriebspraktikum (8 Wochen)^{XIX} • Schulpraktische Studien (Blockpraktikum, 5 Wochen und semesterbegleitendes Praktikum; Stundenzahl entsprechend fünfwöchigem Praktikum)^{XX}
Mecklenburg-Vorpommern	18 ^{XXI}	<ul style="list-style-type: none"> • Praktika mit einem Gesamtumfang von 15 Wochen^{XXII}
Niedersachsen	18 ^{XXIII}	<ul style="list-style-type: none"> • Praktika mit einem Gesamtumfang von 18 Wochen^{XXIV}
Nordrhein-Westfalen	18 ^{XXV}	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (mind. 4 Wochen) • Eignungspraktikum (mind. 20 Tage) • Berufsschulpraktikum (mind. 4 Wochen) • Praxissemester (mind. 5 Monate)^{XXVI}
Rheinland-Pfalz	18 ^{XXVII}	<ul style="list-style-type: none"> • Praktika im Gesamtumfang von 60 Tagen^{XXVIII}
Saarland	18 ^{XXIX}	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (5 Wochen) • 2 Semesterbegleitende Schulpraktika • 2 Schulpraktika (Gesamtumfang 8 Wochen)^{XXX}
Sachsen	18 ^{XXXI}	<ul style="list-style-type: none"> • Mindestens 2 Blockpraktika • Mindestens 2 semesterbegleitende Praktika (Begleiteter Unterricht von mind. 40 Unterrichtsstunden)^{XXXII}
Sachsen-Anhalt	16 ^{XXXIII}	<ul style="list-style-type: none"> • Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (3 Wochen) • 2 Schulpraktika (je 4 Wochen) • Schulpraktische Übungen^{XXXIV}
Schleswig-Holstein	18 ^{XXXV}	<p>Bachelor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mehrere Praktika; Ausgestaltung in Händen der Hochschulen <p>Master</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxissemester^{XXXVI}
Thüringen	24 ^{XXXVII}	<ul style="list-style-type: none"> • Eingangspraktikum (Gesamtumfang 320 Stunden) • Praxissemester^{XXXVIII}

Alle Angaben beziehen sich auf den Vorbereitungsdienst an Gymnasien.

Endnoten zu Quellen auf Seite 35

7.2 Inhaltliche Vorgaben für die einzelnen Lehramtstypen

Wie bei der gegenseitigen Anerkennung des Vorbereitungsdienstes liegen auch für die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen entsprechende KMK-Beschlüsse vor. So sehen die „Regelungen und Verfahren zur Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ i.d.F. vom 27.12.2013 vor, dass

„[d]ie Länder und Hochschulen gewährleisten, dass die Hochschulen Studien- und Prüfungsleistungen gegenseitig anerkennen, wenn keine wesentlichen Unterschiede zu den an der jeweiligen Hochschule zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen bestehen (Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 11.04.1997 – „Lissabon Konvention – BGBl. 2007 II S. 712).“⁹¹

In dem KMK-Beschluss wird nicht nur auf die Lissabon-Konvention verwiesen, sondern auch eine ganz wesentliche Qualifizierung der zur Anerkennung anstehenden Studien- und Prüfungsleistungen wortgleich vorgenommen. Der hier ausschnittsweise zitierte Beschluss hebt nämlich wie die Lissabon-Konvention in Art. VI.1 auf einen *wesentlichen Unterschied* „zwischen der Qualifikation, deren Anerkennung angestrebt wird, und der entsprechenden Qualifikation in der Vertragspartei, in der die Anerkennung angestrebt wird“ ab⁹². Eine entsprechende Vorschrift findet sich etwa auch im neuen nordrhein-westfälischen Hochschulgesetz⁹³, womit von der älteren Formulierung in § 63 Abs. 2 des nordrhein-westfälischen Hochschulgesetzes a.F.⁹⁴, in der noch enger auf der „Gleichwertigkeit“ der entsprechenden Prüfungsleistungen abgehoben wurde, Abstand genommen wird. Auch das Bayerische Hochschulgesetz stellt in § 63 auf „wesentliche Unterschiede“ ab, die einer Anrechnung von Kompetenzen entgegenstehen würden⁹⁵. Selbst wenn einzelne Bundesländer ihre Hochschulgesetze nicht angepasst

haben sollten, wovon nicht auszugehen ist, gehen die Inhalte der Lissabonner Anerkennungskonvention den landesrechtlichen Regelungen vor. Denn die Konvention ist mit Inkrafttreten des Zustimmungsgesetzes vom 16.05.2007⁹⁶ geltendes Bundesrecht; es geht Landesrecht vor. Im Zweifelsfalle ist zunächst nach Landesrecht zu prüfen und anschließend nach der weitergehenden Anerkennungskonvention von Lissabon.⁹⁷

Das Entscheidungsverfahren sowie die Kriterien zur Bewertung und Anerkennung der Qualifikationen haben nach Art. III.2 der Konvention „durchschaubar, einheitlich und zuverlässig“ zu sein. Nach Art. III.5 der Konvention ist eine mögliche Nichtanerkennung darüber hinaus zu begründen. Sie hat „innerhalb einer von der zuständigen Anerkennungsbehörde im Voraus festgelegten angemessenen Frist“ zu erfolgen. Um jedes Missverständnis auszuschließen, normiert Art. III.3 Abs. 5 sehr klar die Beweislastumkehr: „Die Beweislast, dass ein Antrag nicht die entsprechenden Voraussetzungen erfüllt, liegt bei der die Bewertung durchführenden Stelle“. Wenn keine Entscheidung ergeht oder sie versagt wird, stehen der/dem Antragsteller_in Rechtsmittel zu. Die gewährte Rechtswegegarantie wäre sinnentleert, wenn die Entscheidung nicht so hinreichend nachvollziehbar und detailliert verfasst wird, dass sie einem Gericht erlaubt zu prüfen, ob der durch die Verwendung des unbestimmten Rechtsbegriffes „wesentlicher Unterschied“ eingeräumte Beurteilungsspielraum überdehnt wurde⁹⁸.

Die grundsätzlich denkbare Argumentation, dass die Anerkennungskonvention von Lissabon ausschließlich für Abschlüsse gelte, die außerhalb des Geltungsbereichs des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland erworben wurden, verfährt nicht. Erstes haben – wie gezeigt – Bundesländer bereits entsprechende Vorschriften in ihre Landeshochschulgesetze übernommen. Zweitens ist kein sachlicher Grund erkennbar, weshalb im Inland erworbene Prüfungsleistungen gegenüber solchen aus dem Ausland benachteiligt sein sollen⁹⁹.

91 Kultusministerkonferenz, 2013, Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013, S. 3.

92 Art. VI.1 des Gesetzes zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Union vom 16. Mai 2007, BGBl. 2007 Teil II Nr. 15, S. 712.

93 Siehe § 63a, Abs. 1 Satz 1 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) vom 16.09.2014, Stand: 07.04.2016.

94 Hochschulgesetz vom 31. Oktober 2006 (GV. NRW. S. 474).

95 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245), zuletzt geändert durch § 1 Nr. 212 VO zur Anpassung des LandesR an die geltende Geschäftsverteilung vom 22. 7. 2014 (GVBl. S. 286).

96 Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 16.05.2007 (BGBl. II 2007, 712).

97 Siehe Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Erlass zur Anrechnung von Prüfungsleistungen und Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region vom 11. April 1997 – Lissaboner Anerkennungskonvention, Az. 411, vom 09.11.2011, S. 2 f.

98 Siehe Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Erlass zur Anrechnung von Prüfungsleistungen und Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region vom 11. April 1997 – Lissaboner Anerkennungskonvention, Az. 411, vom 09.11.2011, S. 4.

99 Siehe Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Erlass zur Anrechnung von Prüfungsleistungen und Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region vom 11. April 1997 – Lissaboner Anerkennungskonvention, Az. 411, vom 09.11.2011, S. 5.

In einem Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Hürden einer Ablehnung der Anerkennung eines nicht im eigenen Bundesland erworbenen Abschlusses recht hoch reichen. Eine Ablehnung müsste sich auf klar erfassbare Tatbestände wie Anzahl der Semester, die nach Regelstudienzeit zu studieren sind, oder die erforderlichen Fächerkombinationen und die Vereinbarkeit der jeweils studierbaren Lehramtstypen berufen können. Während der geforderten Fächerkombinationen und die mögliche Unvereinbarkeit des studierten Lehramtstyps mit dem nachgefragten Lehramtstyp¹⁰⁰ kein Spezifikum einer einphasigen Lehrer_innenausbildung darstellen würden und deshalb hier nicht weiter zu behandeln sind, ist die erforderliche Zahl an Semestern nach Studienplan bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes ein in die Betrachtung einzubeziehendes Tatbestandsmerkmal. Falls nämlich die Mindestsemesterzahl unterschritten wird, könnte dies Einfluss auf die mögliche besoldungsrechtliche Zuordnung der Ämter oder die tarifliche Eingruppierung und die anfängliche Stufenzuordnung haben. Diesen Aspekten soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

100 Hierbei wird nicht darauf abgehoben, dass ein/e Lehrer_in, die für die Primarstufe ausgebildet ist (Lehramtstyp I), nicht in der Sekundarstufe II (Lehramtstyp V) unterrichten kann. Vielmehr ist das Problem angesprochen, dass Lehrer_innen, die in manchen Bundesländern ausschließlich für den Lehramtstyp I (Primarstufe) ausgebildet werden Nachteile gegenüber Lehrer_innen aufweisen, die in anderen Bundesländern im Lehramtstyp II von vornherein für die Primarstufe und die Sekundarstufe I bzw. in Teilen davon hiervon ausgebildet werden (siehe für eine umfassende Darstellung Walm/Wittek, Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, zweite Auflage, Frankfurt, 2014, S. 16 ff.).

8. Besoldungs- und tarifrechtliche Fragen

Besoldungs- und tarifrechtliche Aspekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung gehören einerseits zusammen, weil es hier um finanzielle Aspekte geht. Andererseits unterliegt die Besoldung einem anderen Rechtskreis als das tarifliche Entgelt, weshalb die beiden Aspekte in je gesonderten Unterkapiteln zu behandeln sind.

8.1 Besoldungsrechtliche Fragen

Aus verfassungsrechtlicher Perspektive geht von Art. 33 Abs. 5 GG die wichtigste Prägekraft für beamtenrechtliche einfachgesetzliche und untergesetzliche Regelungen aus:

„Das Recht des öffentlichen Dienstes ist unter Berücksichtigung der hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtenrechts zu regeln und fortzuentwickeln.“

Auch wenn dem Wortlaut der verfassungsrechtlichen Normierung nach die hergebrachten Grundsätze lediglich zu berücksichtigen sind, so hat das Bundesverfassungsgericht einige Grundsätze für so bedeutsam erklärt, dass sie nicht nur zu berücksichtigen, sondern zu *beachten* seien¹⁰¹. Bei allem grundsätzlichen Gestaltungsspielraum des Gesetzgebers versperre die für „den Kerngehalt der beamtenrechtlichen Grundsätze geltende Beachtungspflicht [...] den Weg zu tiefgreifenden strukturellen Veränderungen durch den einfachen Gesetzgeber“¹⁰². Auch wenn zunehmend eine Anpassung an veränderte Umstände als zulässig erachtet wird¹⁰³, geht vom hier interessierenden Alimentationsprinzip eine klare Prägekraft auf die Regelung und Fortentwicklung des Rechts des öffentlichen Dienstes aus. Die Alimentationspflicht des Dienstherrn bezieht sich auf die Besoldung und Versorgung der Beamt_innen und der Hinterbliebenen. Es ist „ein angemessener Lebensunterhalt entsprechend der Entwicklung der allgemeinen wirtschaftlichen und finanziellen Verhältnisse und des allgemeinen Lebensstandards zu gewähren“¹⁰⁴.

Im bekannten Urteil zur Professor_innenbesoldung hat sich das Bundesverfassungsgericht zu den Kriterien geäußert, anhand derer sich festmachen lässt, ob eine konkrete Einstufung mit dem Alimentationsprinzip in Einklang steht. Es führt aus:

„Im Rahmen dieser Verpflichtung zu einer dem Amt angemessenen Alimentierung hat der Gesetzgeber die Attraktivität des Beamtenverhältnisses für überdurchschnittlich qualifizierte Kräfte, das Ansehen des Amtes in den Augen der Gesellschaft, die vom Amtsinhaber geforderte Ausbildung und seine Beanspruchung zu berücksichtigen (vgl. BVerfGE 44, 249 <265 f.>; 99, 300 <315>; 107, 218 <237>; 114, 258 <288>). Diesen Kriterien muss der Gesetzgeber sowohl bei strukturellen Neuausrichtungen im Besoldungsrecht als auch bei der kontinuierlichen Fortschreibung der Besoldungshöhe über die Jahre hinweg im Wege einer Gesamtschau der hierbei relevanten Kriterien und anhand einer Gegenüberstellung mit jeweils in Betracht kommenden Vergleichsgruppen Rechnung tragen.“¹⁰⁵

Und etwas weiter unten im gleichen Urteil legt das Bundesverfassungsgericht dar, dass die Amtsgemessenheit darin „zum Ausdruck [komme], dass jedem Amt eine Wertigkeit immanent ist, die sich in der Besoldungshöhe widerspiegeln muss. Die Wertigkeit wird insbesondere durch die Verantwortung des Amtes und die Inanspruchnahme des Amtsinhabers bestimmt.“¹⁰⁶

Aus dieser Darlegung leitet Brinktrine überzeugend die folgenden Kriterien für die Einstufung im Besoldungssystem ab¹⁰⁷:

1. das Ansehen des Amtes,
2. die vom/von der Amtsinhaber/Amtsinhaberin geforderte Ausbildung,

101 BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 24. November 1998 - 2 BvL 26/91 - Rn. (1-72), Rn. 35; BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 20. März 2007 - 2 BvL 11/04 - Rn. (1-92), Rn. 32; BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 28. Mai 2008 - 2 BvL 11/07 - Rn. (1-100), Rn. 69.

102 BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 28. Mai 2008 - 2 BvL 11/07 - Rn. (1-100), Rn. 69.

103 Hans D. Jarass/Bodo Pieroth, Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar, 11. Auflage München, 2011, Art. 33 Rn. 48.

104 Jarass/Pieroth, GG, Art. 33 Rn. 53.

105 BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 14. Februar 2012 - 2 BvL 4/10 - Rn. (1-196), 145; erneut BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 17. November 2015 - 2 BvL 19/09 - Rn. (1-170), 72.

106 BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 14. Februar 2012 - 2 BvL 4/10 - Rn. (1-196), 146.

107 Brinktrine, 2015, Die rechtliche Zulässigkeit der unterschiedlichen Eingruppierung verschiedener Gruppen beamteter Lehrerinnen und Lehrer nach dem Laufbahn- und Besoldungsrecht des Landes Nordrhein-Westfalen aus verfassungs- und beamtenrechtlicher Perspektive, Rechtsgutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen mit Unterstützung vom Bildungs- und Förderwerk (BfW) der GEW, Frankfurt am Main, S. 40.

3. die Beanspruchung des Amtsinhabers/der Amtsinhaberin durch das konkrete Amt,
4. die zu tragende Verantwortung.

Eine einmal getroffene Einstufungsentscheidung könne nicht für alle Zeiten Gültigkeit beanspruchen. Ändert sich die Situation, die auf Basis sachlicher Kriterien zu einer bestimmten Einstufung geführt hat, kann auch die Einstufung geändert werden (müssen). Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts¹⁰⁸ treffen den Gesetzgeber Begründungs-, Überprüfungs-, Beobachtungspflichten und gegebenenfalls eine Nachbesserungspflicht, wenn er die Besoldungshöhe kontinuierlich durch Besoldungsanpassungen fortschreibt oder wenn er Systemwechsel wie bei der Neugestaltung der Professor_innenbesoldung vornimmt¹⁰⁹. Auch wenn hier nicht explizit einbezogen, dürfte auch die Umstellung der Lehrer_innenausbildung auf eine einphasige Struktur die entsprechenden Pflichten auslösen. Wenn der Gesetzgeber nämlich feststellt, dass „die Anforderungen des Amtes, seine Aufgaben und die für das Amt erforderliche Aus- und Vorbildung sich deutlich verändert haben“ trifft den Gesetzgeber eine Handlungspflicht¹¹⁰. Die Pflichten werden aber nur dann ausgelöst, wenn es – gemessen an den genannten Kriterien – zu deutlichen Veränderungen gekommen ist. Eine entsprechende Prüfung kommt zu einem klaren Ergebnis:

Ad 1: Das Ansehen des Amtes lässt sich kaum durch eine Umstellung von einer zweiphasigen auf eine einphasige Lehrer_innenausbildung verändern. Es gibt keinerlei Anlass Entsprechendes anzunehmen.

Ad 2: Ob die vom/von der Amtsinhaber/Amtsinhaberin geforderte Ausbildung sich mit der Einführung der einphasigen Lehrer_innenbildung wesentlich ändern wird, bedarf der genaueren Überprüfung. Zunächst gilt es festzuhalten, dass mit dem zweiten Staatsexamen bei beiden Ausbildungsformen am Ende der Ausbildung eine identische Prüfung abzulegen ist. Dies verweist auf eine zumindest im Ergebnis gleiche Ausbildung. Mit dem an der TU München entwickelten Modellprojekt für Quereinsteiger_innen an beruflichen Schulen ist sogar das Ziel einer Verbesserung der Lehrer_innenausbildung verbunden¹¹¹, was nun klar gegen eine

niedrigere Besoldung von Lehrer_innen sprechen würde, die im Rahmen der einphasigen Ausbildung qualifiziert wurden. Was die Länge des Vorbereitungsdienstes angeht, kann auf die weiter oben formulierten Ausführungen verwiesen werden¹¹²: Die einphasige Lehrer_innenausbildung sollte Praxisphasen von ungefähr gleicher Dauer wie die zweiphasige Lehrer_innenausbildung vorsehen, also Phasen mit einer Dauer von ca. 18 Monaten. Was die Gesamtausbildungsdauer bis zum Erreichen des zweiten Staatsexamens angeht, ist zu prüfen, ob die Entsprechungen noch hinreichend sind, um von einer gleichen Ausbildung auszugehen. Nach eigener Darstellung der TUM School of Education der TU München verkürzt sich die Gesamtstudiendauer von acht Jahren bei einem Quereinstieg nach bisherigem Muster auf sechs Jahre; nun drei Jahre Bachelor und drei Jahre integrierter Master¹¹³. Die Verantwortlichen argumentieren, dass die Verkürzung durch die Eliminierung von Redundanzen, die durch die Trennung in Studium einerseits und Referendariat andererseits entstünden, erreicht werden könnte.¹¹⁴ Es wird also gerade nicht von Qualitätseinbußen ausgegangen, sondern von einer effizienteren Studienorganisation, welche zu einer Verkürzung von Ausbildungszeiten (Studium und Vorbereitungsdienst) führe. Es wird sogar von einer Steigerung der Qualität durch eine „enge wechselseitige Beziehung zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Perspektiven“¹¹⁵ ausgegangen. Nun könnte dagegen eingewendet werden, dass eine Reduzierung der Studienzeit um zwei Jahre eine niedrigere Einstufung rechtfertigen würde. Allerdings beträgt der Vorteil gegenüber der regulären Ausbildung zum/zur Lehrer/Lehrerin, bei der es sich also nicht um einen Quereinstieg handelt, lediglich ein Jahr¹¹⁶. Wenn man entsprechend formal argumentieren wollte, müsste gleichfalls auf die deutlich niedrigere Gesamtausbildungszeit vor der Bologna-Reform verwiesen werden. Legt man die Regelstudienzeit für ein mit dem ersten Staatsexamen abschließendes Studium im Umfang von acht Semestern zugrunde, also vier Jahre, und addiert für den Vorbereitungsdienst zwei Jahre, ergibt dies gleichfalls eine Gesamtausbildungsdauer von sechs Jahren. Da die Lehrer_innen nach der Bologna-Reform wegen der damit verlängerten Ausbildungszeit auf

108 BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 14. Februar 2012 - 2 BvL 4/10 - Rn. (1-196), 165.

109 Siehe Brinktrine, 2015, Rechtsgutachten, S. 44.

110 Brinktrine, 2015, Rechtsgutachten, S. 45.

111 Siehe Integrierten Master „Berufliche Bildung“, Projektbeschreibung, <https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/integrierter-master-berufliche-bildung/>. Letzter Zugriff: 01.05.2016. Siehe auch Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=elLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 13.03.2016.

112 Siehe Kapitel 7.1.

113 Im Vergleich zur regulären, zweiphasigen Ausbildung reduziert sich die Ausbildungszeit um ein Jahr.

114 Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=elLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 02.05.2016. Siehe auch Kapitel 6.

115 Riedl/Schindler/Moser, 2016, Neuer Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert“ für Metall- und Elektrotechnik – Kooperation der TUM School of Education mit dem Staatlichen Studienseminar, in: vlb-akzente 2016/03-04, S. 17.

116 Film zum Master unter <https://www.youtube.com/watch?v=elLUWw9zwUA&feature=youtu.be>. Letzter Zugriff: 02.05.2016, Minute 0:55.

insgesamt sieben Jahre¹¹⁷ keine verbesserte Eingangsbesoldung erfahren haben, kann Lehrer_innen (nach der einphasigen Ausbildung), die eine gleichlange Ausbildung durchlaufen wie die Lehrer_innen mit einer Vor-Bologna-Ausbildung, kaum die Eingangsbesoldung nach einer gleichfalls sechsjährigen, aber nun integrierten, einphasigen Ausbildung abgesenkt werden. Folglich ist kein überzeugendes Argument ersichtlich, das rechtfertigen würde, das Eingangsamt für Lehrer_innen, die einphasig ausgebildet wurden, abzusenken.

Letztendlich kommt es auch nicht so sehr auf die Länge der Ausbildung an, sondern vielmehr auf die Ausbildungsinstitution, mithin das Niveau der erworbenen Qualifikation¹¹⁸ sowie die Inhalte, die wiederum das Niveau beeinflussen. Die Ausbildungsinstitutionen werden nach jetzigem Kenntnisstand die gleichen bleiben wie bei der zweiphasigen Ausbildung. Auch die Inhalte und die erworbene Qualifikation bleiben ausweislich des äquivalenten zweiten Staatsexamens gleich. Lediglich werden Theorie- und Praxisanteile anders, vermutlich wirkungsvoller aufeinander bezogen. Auch bei Professor_innen werden verschiedene Qualifikationswege als gleichwertig anerkannt. Der Weg über eine Juniorprofessur steht gleichwertig neben dem konventionellen Weg einer Qualifikation im Rahmen einer erfolgreichen Habilitation oder einer Berufung auf der Basis einer herausragenden Promotion sowie hervorragender Veröffentlichungen. Auf die Dauer der Qualifizierungsphase wird nicht abgestellt; sie hat keinerlei Einfluss auf das Eingangsamt.

Ad 3: Die Beanspruchung der Amtsinhaber_innen durch das konkrete Amt wird sich in keiner Weise unterscheiden. Es gibt keinerlei Hinweise, dass Lehrer_innen, die nach dem einphasigen Modell ausgebildet wurden, durch das Amt stärker oder schwächer beansprucht werden als Lehrer_innen, die nach dem zweiphasigen Modell ausgebildet wurden.

Ad 4: Auch die von den Lehrer_innen zu tragende Verantwortung hängt nicht davon ab, ob sie einphasig oder zweiphasig ausgebildet wurden. Die mit dem Lehrerberuf verbundene Verantwortung dürfte viel stärker durch das jeweilige gesellschaftliche und ökonomische Umfeld bestimmt sein als durch die

Struktur der Ausbildung. Konkreter noch ist darauf hinzuweisen, dass sich die „Bildungs- und Erziehungsziele [...] ohne Abstriche an alle Lehrkräfte“ richten; „sie alle tragen mit Blick auf die Erreichung der Schulziele die gleiche Verantwortung“¹¹⁹.

Insgesamt verfügt der parlamentarische Gesetzgeber über einen weiten Spielraum politischen Ermessens bei der Festlegung des amtsangemessenen Unterhalts seiner Beamt_innen¹²⁰. Die Wertigkeit eines Amtes wird von eben diesem Gesetzgeber festgelegt¹²¹. Das Bundesverfassungsgericht verdeutlicht jedoch auch, dass der Gesetzgeber sich „nicht von unsachlichen Erwägungen leiten lassen“ darf¹²². Die sich von ihnen abhebenden sachlichen Kriterien hat Brinktrine überzeugend aus der Spruchpraxis des Bundesverfassungsgerichts deduziert. Die vorgenommene Anwendung der Kriterien (1) Ansehen des Amtes, (2) vom Amtsinhaber bzw. Amtsinhaberin geforderte Ausbildung, (3) Beanspruchung des Amtsinhabers bzw. der Amtsinhaberin durch das konkrete Amt und (4) die zu tragende Verantwortung hat verdeutlicht, dass es keinerlei Hinweise gibt, die es rechtfertigen würden, Lehrer_innen, die in der einphasigen Lehrausbildung qualifiziert wurden, anders zu besolden als Lehrer_innen, die im Rahmen des zweiphasigen Modells ausgebildet wurden. Bei der Länge der Praxisphase wäre darauf zu achten, dass diese nicht deutlich weniger als 18 Monate beträgt.

Sollte sich der Gesetzgeber jedoch entscheiden, Lehrer_innen, die einphasig ausgebildet wurden, anders zu besolden als Lehrer_innen aus einer zweiphasigen Ausbildung trifft ihn eine Begründungspflicht. Als Grund hierfür wird auf die ansonsten infrage gestellte Einhaltung der Gestaltungsrichtlinie des Art. 33 Abs. 5 GG durch den Gesetzgeber verwiesen¹²³. Konkret bedeutet dies, dass der Gesetzgeber Gründe für eine Veränderung der Besoldung angeben müsste, die auch im Gesetzgebungsverfahren zu dokumentieren wären. Aspekte und Überlegungen, die zu der entsprechenden Entscheidung geführt haben, eine Veränderung der Besoldungsstruktur anzustreben, wären offenzulegen¹²⁴. Dies dürfte mit Blick auf die diskutierten Kriterien schwer fallen.

117 Sechs Semester Bachelor-Studium, vier Semester Master-Studium und 18-24 Monate Vorbereitungsdienst addieren sich zu sechseinhalb bis sieben Jahre Ausbildungsdauer. Dass dies genau wie die Regelstudienzeit eine eher theoretische Zahl ist, steht auf einem anderen Blatt.

118 OVG Münster, Beschluss vom 23. Mai 2006 – Az. 6A 3712/04, S. 2, <https://openjur.de/u/117278.print>, zuletzt abgerufen am 02.05.2016.

119 Brinktrine, 2015, Rechtsgutachten, S. 48.

120 BVerfG, Urteil vom 14.02.2012 – 2 BvL 4/10, Rn. (1-196), 149.

121 M.w.N. BVerfG, Urteil vom 14.02.2012 – 2 BvL 4/10, Rn. (1-196), 150.

122 M.w.N. BVerfG, Urteil vom 14.02.2012 – 2 BvL 4/10, Rn. (1-196), 151.

123 M.w.N. Brinktrine, Rechtsgutachten, 2015, S. 51.

124 Brinktrine, Rechtsgutachten, 2015, S. 52.

8.2 Tarifrrechtliche Fragen

Für die Eingruppierung von Lehrkräften, die aus den verschiedensten Gründen nicht verbeamtet werden, hatte sich die Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) lange Zeit auf vereinheitlichende Richtlinien verständigt, ohne die Mitbestimmungsrechte der Personalvertretungen zu wahren¹²⁵. Dabei wurde zwischen dem Tarifgebiet West¹²⁶ und dem Tarifgebiet Ost¹²⁷ unterschieden. In der Tarifrunde für den öffentlichen Dienst des Jahres 2015 haben die Tarifgemeinschaft deutscher Länder und der dbb beamtenbund tarifunion eine neue Lehrkräfteentgeltordnung verabschiedet¹²⁸, welche keine Zustimmung der GEW erfahren hat.

Im hier betrachteten Zusammenhang ist von Bedeutung, dass sowohl in den Richtlinien als auch im neueren Tarifvertrag zwischen Lehrkräften unterschieden wird, „bei denen die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen für die Übernahme in ein Beamtenverhältnis erfüllt sind“ und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist¹²⁹. Diejenigen Lehrkräfte, welche die Voraussetzungen erfüllen, werden auch als „Erfüller_innen“ bezeichnet¹³⁰. Wenn sie nicht verbeamtet sind, ist dies in der Regel der Fall, weil sie etwa das Höchstalter für die Verbeamtung überschritten oder die Gesundheitsprüfung nicht bestanden haben. Denkbar ist gleichfalls, dass sie in einem Bundesland beschäftigt sind, in dem Lehrkräfte grundsätzlich nicht verbeamtet werden. „Nichterfüller_innen“ sind hingegen Lehrkräfte, die aufgrund ihres Studiums die Fähigkeit zum Unterrichten erworben haben, die jedoch nicht über ein zweites Staatsexamen verfügen.

Erfüller_innen werden nach TV EntgO-L in einer Entgeltgruppe beschäftigt, die numerisch der entsprechenden Besoldungsgruppe bei den Beamt_innen entspricht. Ist im Beamt_innenbereich also eine Besoldung nach A 13 vorgesehen, übersetzt sich dies bei einer Beschäftigung im Arbeitnehmerverhältnis in die Entgeltgruppe 13. Die Gruppe der Nichterfüller_innen wird nochmals vielfältig differenziert. Im betrachteten Zusammenhang ist eine Unterscheidung nach der Anzahl der Fächer von Bedeu-

tung, für welche die fachlichen Voraussetzungen zum Unterrichten gegeben sind. Liegen die fachlichen Voraussetzungen für mindestens zwei Fächer vor, wird in diejenige Entgeltgruppe eingruppiert, die der Besoldungsgruppe entspricht, in die eine Einstufung vorgenommen worden wäre, wenn ein Beamt_innenverhältnis bestünde¹³¹. Letztendlich läuft dies auf eine Eingruppierung wie bei den Erfüller_innen hinaus. Es bestehen jedoch Nachteile gegenüber den Erfüller_innen durch eine verlängerte Stufenlaufzeit und eine verlängerte Beförderungswartezeit. Haben Nichterfüller_innen die Voraussetzungen für mindestens ein Fach erfüllt, ist Ausgangspunkt erneut die Besoldungsgruppe, die unter bestimmten Annahmen erreicht worden wäre. Den Besoldungsgruppen sind Entgeltgruppen zugeordnet, die in der Regel um eine bis zwei Gruppe(n) niedriger liegen als bei den Erfüller_innen. A 12 übersetzt sich damit in E 10 und A 13 in E 12¹³².

Für die Frage nach den Folgen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung für die Eingruppierung sind zunächst die Regelungen für Erfüller_innen relevant. Verfügen Absolvent_innen der einphasigen Lehrer_innenausbildung mit zweiten Staatsexamen doch die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen für die Übernahme in ein Beamt_innenverhältnis, sofern das zweite Staatsexamen anerkannt wird. Die Anerkennung wiederum dürfte – wie bereits dargelegt – von der Semesterzahl und der Länge der Praxisphase abhängen¹³³. Bei einer Gesamtbildungsdauer von zwölf Semestern, also sechs Jahren bis zum Erreichen des zweiten Staatsexamens mit einer Praxisphase im Umfang nicht deutlich unter 18 Monaten ist von einer Anerkennung auch in Bundesländern auszugehen, die nicht Ausbildungsland sind. Diese Anerkennung gilt dann auch für die Eingruppierung als Tarifbeschäftigte. Und selbst wenn das zweite Staatsexamen nicht anerkannt werden würde, wäre hilfsweise zu argumentieren, dass Lehrkräfte, bei denen die fachlichen Voraussetzungen für mindestens zwei Fächer gegeben sind (Nichterfüller_innen der ersten Kategorie), Erfüller_innen bei der Eingruppierung gleichgestellt sind.

125 Siehe hierzu Battis, 2012, Mitbestimmungsrechte der Personalvertretungen bei der Ausgestaltung von Eingruppierungsrichtlinien für angestellte Lehrkräfte, Gutachten im Auftrag der GEW, Frankfurt, unter Mitarbeit von Julian Augustin.
 126 Richtlinien der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) über die Eingruppierung der im Arbeitnehmerverhältnis beschäftigten Lehrkräfte (Lehrer-Richtlinien der TdL), Bereinigte Fassung nach Maßgabe der Tarifeinigung vom 10. März 2011 gemäß Beschluß [sic!] der 12./2011 Mitgliederversammlung der TdL am 19./20. Dezember 2011.
 127 Richtlinien der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) über die Eingruppierung der im Arbeitnehmerverhältnis beschäftigten Lehrkräfte (Ost) (Lehrer-Richtlinien-O der TdL), Bereinigte Fassung nach Maßgabe der Tarifeinigung vom 10. März 2011 gemäß Beschluß [sic!] der 12./2011 Mitgliederversammlung der TdL am 19./20. Dezember 2011.
 128 Anlage zum Tarifvertrag über die Entgeltordnung für die Lehrkräfte der Länder (TV EntgO-L) vom 28. März 2015.
 129 Lehrer-Richtlinien der TdL und Lehrer-Richtlinien-O der TdL, Überschrift zum Abschnitt A; Anlage zum TV EntgO-L.
 130 Richtlinien über die Eingruppierung der an Schulen in Bayern im Arbeitnehmerverhältnis beschäftigte staatliche Lehrkräfte und sonstigen staatlichen Beschäftigten (Eingruppierungsrichtlinien), Anlage zum KMS vom 20.11.2012, Az. II.5 – 5 P 4030.1 - 6b.128 120, Abschnitt A.1. Siehe auch Goerlich, 2015, Was bringt die neue Lehrkräfteentgeltordnung?, S. 1.
 131 Abschnitt 2 Absatz 1 Satz 1 TV Anlage zum EntgO-L.
 132 Abschnitt 2 Absatz 2 Anlage zum TV EntgO-L.
 133 Siehe Kapitel 7 und 8.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte, die einphasig ausgebildet wurden und die fachlichen Voraussetzungen für mindestens zwei Fächer vorweisen können, mit Ausnahme einer verlängerten Stufenlaufzeit und einer verlängerten Beförderungswartezeit keine Nachteile erleiden dürfen. In aller Regel müssten sie bei einer Gesamtbildungsdauer von mindestens 6 Jahren, von denen 18 Monate als Praxisphase ausgewiesen sind, in den meisten Bundesländern überhaupt keine formalen Nachteile gegenüber zweiphasig ausgebildeten Lehrkräften haben.

9. Beantwortung der Forschungsfragen

An dieser Stelle soll explizit auf die im zweiten Kapitel formulierten Forschungsfragen eingegangen werden. Die zentralen Fragen haben ganz wesentlich Inhalt und Struktur der Ausarbeitung bestimmt. Andere wurden eher nebenbei oder gar nur implizit angesprochen. Insbesondere um klare Antworten auch auf die zweite Gruppe zu formulieren, sollen die Forschungsfragen an dieser Stelle nochmals aufgegriffen und systematisch beantwortet werden.

9.1 Antworten auf die Fragen nach der Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern

Fragen

Was bedeutet die Reform für die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den verschiedenen Bundesländern?

Was bedeutet die Reform für die Möglichkeit der Lehrer_innen, das Bundesland zu wechseln?

Diese Frage wurde zunächst allgemeiner mit Blick auf die verschiedenen Phasen der Ausbildung und Beschäftigung gestellt:

- Bundeslandwechsel während des Studiums
- Bundeslandwechsel unmittelbar nach Abschluss des Studiums
- Bundeslandwechsel während der anschließenden Berufsbiographie

Konkreter wurden folgende Fragen formuliert:

- Was bedeutet die Reform für die Beibehaltung des Beamt_innenstatus bei einem Wechsel von einem Bundesland mit einer einphasigen Ausbildung in ein Bundesland mit einer zweiphasigen Ausbildung?
- Was bedeutet die Reform für einen Wechsel, wenn die Anforderungen an die Praxisphase unterschiedlich gestaltet sind?

Antworten

Im Zentrum des siebenten Kapitels stand die Suche nach Antworten auf die hier formulierten Fragen. Es wurde argumentiert, dass es hilfreich wäre, die Praxisphase in einer einphasigen Lehrer_innenausbildung nicht merklich kürzer als 18 Monate zu gestalten. Weiter wurde ausgeführt, dass sich die insgesamt verkürzte Ausbildungsdauer

gut mit dem Abbau von Redundanzen in der bisherigen Ausbildung erklären lässt. Zum Teil werden gleiche oder doch ähnliche Inhalte während des universitären Studiums und in der Seminarphase des Vorbereitungsdienstes vermittelt. Eine stärkere Abstimmung, die im Rahmen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung hochwahrscheinlich ist, hilft diese Redundanzen zu verringern.

Wenn durch die genannten Maßnahmen eine weitgehende auch faktische Gleichwertigkeit der Ausbildungsabschlüsse erreicht werden kann, darf es auch keine Probleme bei einem möglichen Wechsel des Bundeslandes geben, die auf eine unterschiedliche Ausbildungsstruktur zurückzuführen sein könnten. Es gibt keinen Anhaltspunkt, dass ein Bundeslandwechsel während des Studiums erschwert wäre, solange die integrierte Phase des Masters noch nicht begonnen wurde. Mit Eintritt in diese integrierte Phase dürfte es jedoch schwerer sein, von einer zweiphasigen in eine einphasige Lehrer_innenausbildung zu wechseln. Umgekehrt dürfte dies einfacher sein.

Nach Abschluss des Studiums verfügt eine Lehrkraft eines integrierten Masters über einen Master-Abschluss *und* das zweite Staatsexamen. Dies ist in der zweiphasigen Ausbildung anders. Hier müssen die angehenden Lehrkräfte anschließend noch den Vorbereitungsdienst absolvieren. Für die Berufsbiographie nach Erwerb des zweiten Staatsexamens werden keine Unterschiede gesehen, wenn die oben skizzierten Voraussetzungen (Praxisphase nicht merklich unter 18 Monaten und Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer durch den Wegfall von Redundanzen ohne tatsächliche Reduzierung der vermittelten pädagogischen Fähigkeiten und des vermittelten Fachwissens).

Ist die weitgehende Gleichwertigkeit durch die genannten Vorkehrungen gewährleistet, gibt es keinen Anhaltspunkt, der annehmen lässt, dass der Beamt_innenstatus nach einem Wechsel des Bundeslandes infrage gestellt werden könnte. Wenn einzelne Bundesländer ihre einphasige Lehrer_innenausbildung deutlich anders als andere gestalten sollten, könnte das die gegenseitige Anerkennung gefährden. Deshalb erscheint es ratsam, dass die Bundesländer sich frühzeitig abstimmen, was nicht heißt, dass nicht Erfahrungen im Rahmen von Modellprojekten gesammelt werden sollten. Als Referenzmodell könnte der im Aufbau begriffene integrierte Master der TU München dienen.

9.2 Besoldungsrechtliche Aspekte

Fragen

Im zweiten Kapitel wurde argumentiert, dass weitreichende Reformen der Ausbildung von Beamt_innen sich leicht auf die Besoldungsstruktur und -höhe auswirken können. Mögliche Effekte einer einphasigen Lehrer_innen-ausbildung könnten sich vor allem auf das Eingangsamt beziehen. Daher standen folgende Fragen im Mittelpunkt der besoldungsrechtlichen Analyse:

- Was bedeutet die Reform für die Höhe der Besoldung im Eingangsamt?
- Ist eine niedrigere besoldungsrechtliche Zuordnung der Ämter zu befürchten?

Antwort

Wenn durch die skizzierten Vorkehrungen (Praxisphase nicht merklich unter 18 Monaten und Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer durch den Wegfall von Redundanzen) für eine auch faktische Vergleichbarkeit der Abschlüsse Sorge getragen wird, gibt es keinen rechtlich zulässigen Ansatz, um die Eingangsbesoldung abzusenken und/oder eine niedrigere besoldungsrechtliche Zuordnung vorzunehmen.

9.3 Dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte

Fragen

Neben besoldungsrechtlichen Aspekten kommt dienst- und arbeitsrechtlichen Fragen Bedeutung zu. Hier stehen Beschäftigungsverhältnisse jenseits der Verbeamtung im Vordergrund. Ferner lag ein Fokus auch auf dem Gefüge des allgemeinen Dienstrechts liegen. Konkret wurden im zweiten Kapitel die folgenden Fragen formuliert:

- Leistet die Reform einer Einstellung der Lehrer_innen als Tarifbeschäftigte Vorschub?
- Was bedeutet die Reform für tarifbeschäftigte Lehrer_innen mit Blick auf die anfängliche Entgeltstufe und die anfängliche Stufenzuordnung?
- Was bedeutet die Reform für Quereinsteiger_innen?
- Was bedeutet die Reform für das Gefüge des allgemeinen Dienstrechts? Konkreter: Wird Lehrer_innen in der staatlichen Verwaltung die Ernennung im höheren Dienst erschwert, weil im Vergleich zu den Jurist_innen das zweite Staatsexamen fehlt?

Antworten

Wenn eine einphasige Ausbildung der Lehrkräfte durch Ausrichtung an den zwei genannten Aspekten (Praxisphase nicht merklich unter 18 Monaten und Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer durch den Wegfall von Redundanzen) eine Anerkennung des erworbenen zweiten Staatsexamens sicherstellt, ist kein Grund ersichtlich, mit dem die entsprechend qualifizierten Lehrkräfte auf eine Tarifbeschäftigung verwiesen werden können. Sie erfüllen sowohl die fachlichen als auch die pädagogischen Voraussetzung für eine Verbeamtung.

Falls Lehrkräfte einer einphasigen Ausbildung aus persönlichen Gründen – etwa Überschreiten der Höchstaltersgrenze für die Verbeamtung – nicht für eine Verbeamtung infrage kommen, sind sie als „Erfüller_innen“ einzustufen und erhalten damit die bestmögliche Eingruppierung. Und selbst wenn Sie als „Nichterfüller_innen“ eingestuft werden sollten, wofür keinerlei Anlass gesehen wird, sind sie mit zwei Unterrichtsfächern Erfüller_innen bei der Eingruppierung gleichgestellt. Bei dem hier nur hilfswise betrachteten Fall von „Nichterfüller_innen“ sind jedoch Nachteile bei der Stufenzuordnung (verlängerte Stufenlaufzeit und eine verlängerte Beförderungswartezeit) zu erwarten.

Für Quereinsteiger_innen mit einem Bachelorabschluss würde sich durch die einphasige Lehrer_innenausbildung die Ausbildungszeit substanziell von acht auf sechs Jahre verkürzen, wie das Beispiel des integrierten Masters an der TU München verdeutlicht. Damit verbessert sich der Anreiz, eine Lehrer_innenausbildung zu beginnen, merklich. Auch für Quereinsteiger_innen mit einem Masterabschluss dürfte sich – je nach Anerkennung bereits erbrachter Leistungen – die Ausbildungszeit verkürzen.

Mit Blick auf das Gesamtgefüge des Dienstrechts sind Verwerfungen durch eine Einführung einer einphasigen Lehrer_innenausbildung nicht zu erwarten. Die selbstgestellte Frage ging nämlich von der falschen Prämisse aus, dass die Absolvent_innen der einphasigen Lehrer_innenausbildung nicht mit einem zweiten Staatsexamen abschließen. Diese Prämisse ist jedoch falsch. Wegen der hohen Vergleichbarkeit der zu erbringenden Leistungen ist den Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung selbstverständlich auch ein qualifizierter Abschluss mit zweitem Staatsexamen zu ermöglichen.

10. Zusammenfassung der Ergebnisse

- Erkenntnisse aus der einphasigen Lehrer_innen-ausbildung (ELAB) der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts sind aufgrund einer wenig zufriedenstellenden empirischen Gesamtsituation nur eingeschränkt vorhanden.
- Bereits bei früheren Modellversuchen war die Anerkennung der Abschlüsse der einphasigen Lehrer_innen-ausbildung eines der zentralen Probleme. Anhaltspunkte waren hier die Gleichwertigkeit und Dauer der Ausbildung.
- Die derzeitige rechtstatsächliche Anerkennungspraxis muss als unübersichtlich charakterisiert werden. Die Entscheidung ist nicht selten abhängig von Opportunitäten und Nachfrageaspekten und daher lediglich eingeschränkt prognostizierbar.
- Die derzeitige Beschlusslage der Kultusministerkonferenz deutet darauf hin, dass bestehende Anerkennungshürden überwunden werden sollen und können. Von einzelnen Bundesländern werden solche Hürden allerdings gelegentlich noch immer errichtet.
- Die derzeitigen Hürden einer Ablehnung der Anerkennung sind als hoch einzustufen. Es müsste ein wesentlicher Unterschied gegenüber der durch die zweiphasige Lehrer_innenausbildung erworbenen Qualifikation in einem durchschaubaren, einheitlichen und zuverlässigen Verfahren nachgewiesen werden. Gegen eine entsprechende Entscheidung können Rechtsmittel eingelegt werden.
- Auch heute sind wichtige Merkmale, an denen sich die Anerkennungsentscheidung auszurichten hat, die Dauer und der Inhalt der Ausbildung.
- Auf Grundlage der derzeitigen Anerkennungspraxis ist eine Dauer der Praxisphasen einer einphasigen Lehrer_innenausbildung von insgesamt 18 Monaten zu empfehlen, wenn die Anerkennung in anderen Bundesländern nicht gefährdet sein soll.
- Die Wertigkeit des Amtes, angelehnt an die Spruchpraxis des Bundesverfassungsgerichtes, bietet keine Anhaltspunkte für eine unterschiedliche Besoldung von Lehrer_innen, die eine einphasige oder zweiphasige Ausbildung durchlaufen haben. Wollte der Gesetzgeber anders verfahren, träfe ihn eine Begründungspflicht, der kaum überzeugend nachgekommen werden könnte.
- Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innen-ausbildung mit einem Abschluss als Master und mit einem Staatsexamen müssen im tarifrechtlichen Sinne als „Erfüller_innen“ betrachtet werden. So werden Lehrkräfte bezeichnet, die sowohl die fachlichen als auch die pädagogischen Voraussetzungen für eine Verbeamtung erfüllen, die aber aus anderen Gründen wie beispielsweise der Überschreitung der Höchstaltersgrenze nicht in ein Beamtenverhältnis übernommen werden können. Mit dem erfolgreichen Bestehen des zweiten Staatsexamens erfüllen Lehrkräfte die genannten Voraussetzungen. Als „Erfüller_in“ der Voraussetzungen werden Lehrkräfte als Tarifbeschäftigte nach derjenigen Entgeltgruppe bezahlt, die numerisch der Besoldungsgruppe für den entsprechenden Lehramtstyp entspricht. Nachteile von tarifbeschäftigten Lehrkräften, die eine einphasige Ausbildung erhalten haben, gegenüber zweiphasig ausgebildeten Lehrkräften sind nicht begründbar.

Literaturverzeichnis

- Avenarius, Hermann/Rux, Johannes (2004): Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung, Weinheim.
- Battis, Ulrich (2012): Mitbestimmungsrechte der Personalvertretungen bei der Ausgestaltung von Eingruppierungsrichtlinien für angestellte Lehrkräfte, Gutachten im Auftrag der GEW, Frankfurt, unter Mitarbeit von Julian Augustin.
- Bauer, Filipp (2009): Rote Richter in schwarzen Roben? Die Einstufige Juristenausbildung im Parteien-Clinch, in: Bremer Uni-Schlüssel (BUS). Die interne Zeitung der Universität Bremen. Nr. 108 v. Juli 2009, Bremen.
- Blömeke, Sigrid (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3), S. 393–416.
- Blomeyer, Jürgen (1970): Zum „Münchener Modell“ für eine einstufige Juristenausbildung, in: Juristische Rundschau, Jhrg. 1970, S. 296–301.
- Braun, Manfred (1978): Erste Augsburger Schlußbilanz. Die einphasige Juristenausbildung nach dem Augsburger Modell hat ihre erste Bewährungsprobe bestanden, in: Juristenzeitung, 33. Jhrg., Nr. 19 vom 6. Oktober 1978, S. 633–637.
- Brinktrine, Ralf (2015): Die rechtliche Zulässigkeit der unterschiedlichen Eingruppierung verschiedener Gruppen beamteter Lehrerinnen und Lehrer nach dem Laufbahn- und Besoldungsrecht des Landes Nordrhein-Westfalen aus verfassungs- und beamtenrechtlicher Perspektive, Rechtsgutachten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen mit Unterstützung vom Bildungs- und Förderwerk (BfW) der GEW, Frankfurt am Main.
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (1976): Bundesgesetzblatt vom 10. Juli 1976 (Nr. 80), Gesetz zur Änderung des Beamtenrechtsrahmengesetzes, Bonn.
- Bundesrat (1985): Gesetzesantrag des Landes Niedersachsen. Entwurf eines Gesetzes zur Gleichstellung der Absolventen der einstufigen Juristen- und einphasigen Lehrerausbildung im Arbeitsförderungsgesetz, Drs. 317/85 vom 24.06.1985.
- Burmester, Carolin (2015): Mobilität von Beamten der allgemeinen Verwaltung sowie von Lehrern und Polizisten. Vorschriftenanalyse zu den Auswirkungen der Föderalismusreform I. Duisburger politik- und verwaltungswissenschaftliche Arbeitspapiere, Duisburg.
- Busch, Friedrich W. (1989): Der Theorie-Praxis-Bezug: Thesen aufgrund von Erfahrungen mit der veränderten Ausbildungsstruktur einphasiger Lehrerausbildung, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 3/89, Suter Print AG, Ostermündingen.
- Deutscher Bundestag (1976): Bericht und Antrag des Innenausschusses (4. Ausschuß) zu dem vom Bundesrat eingebrachten Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Beamtenrahmengesetzes, Drs. 7/4860, Bonn.
- Döbrich, Peter/Kodron, Christoph/Mitter, Wolfgang (1980): Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg.
- Dose, Nicolai, 2013: Modernisierung der staatlichen Ordnung auf dem Rücken der Beschäftigten?, in: Der Personalrat, 30. Jhrg., Heft 12/2013, S. 490–493.
- Francke, Robert/Hopp, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1986): Einstufige Juristenausbildung in Bremen. Evaluation eines Reformmodells, Leuchtturmverlag, Alsbach/Bergstraße.
- Furck, Carl-Ludwig (1982): Folgerungen eines auswärtigen Gutachters, in: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jhrg., Nr. 6, S. 86–868
- Furck, Carl-Ludwig (1983): Ist die einphasige Lehrerausbildung gescheitert?, in: Westermanns pädagogische Beiträge, 35. Jhrg., Heft 3, S. 148–150.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hessen (2013): Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Beschluss des GEW-Landesvorstands vom 25. Mai 2013, Frankfurt/Main.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013): Aktionsplan Lehrer_innenbildung, Gewerkschaftstag 2013 – Beschluss 3.8. Online abzurufen unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25184&token=22d63f43e5c3778b50aa9949f1228dcc79922006&sdownload=&n=3-8_Beschluss.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2014): Für Schulstufen, nicht für Schulformen ausbilden. Online abzurufen unter: www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/fuer-schulstufen-nicht-fuer-schulformen-ausbilden/ Letzter Zugriff: 05.01.2016.
- Goerlich, Inge (2015): Was bringt die neue Lehrkräfteentgeltordnung?, Online abzurufen unter: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/was-bringt-die-neue-lehrkraefteentgeltordnung/>. Letzter Zugriff: 09.05.2016.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang (2007): Zwischenschritte zur Modernisierung der Rechtswissenschaft, in: Juristenzeitung, 62. Jhrg., Nr. 13 v. 6. Juli 2007, S. 645–696.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang (2011): Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe. Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung, in: Mehde, Veith/Ramsauer, Ulrich/Seckelmann, Margrit (Hrsg.), Staat, Verwaltung, Information. Festschrift für Hans Peter Bull zum 75. Geburtstag, Berlin, S. 157–183.

- Höhn, Karl-Rudolf (1981): Einphasige Lehrerausbildung. Testurteil: gut, in: betrifft erziehung, Dezember 1981, S. 15–16.
- Knüppel, Axel (2012): Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen, Kassel.
- Kommission Reform der Lehrerbildung in Hessen (2012): Reform der Lehrerbildung: Eine integrierte Lehrerausbildung in Hessen – Bericht der Arbeitsgruppe „Reform der Lehrerbildung in Hessen“ AfB Hessen Nord in der SPD Hessen.
- Kultusministerkonferenz (1999): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen.
- Kultusministerkonferenz (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Düsseldorf.
- Niedersächsischer Landtag (1979): Stenografischer Bericht der 18. Plenarsitzung am 27. Juni 1979, in: Fichten, Wolfgang/Spindler, Detlef/Steinbrink, Ulrich (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung, Band 2, Das Reformmodell in der bildungspolitischen Auseinandersetzung 1974–80, Oldenburg, S. 550–557.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Merkblatt für die Einstellung an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen zum 2. Schulhalbjahr 2015/16, Hannover.
- Offenberg, Ester/Walke, Jutta (2013): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, (Essen).
- Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen, (2009): Stellungnahme des nordrhein-westfälischen Philologen-Verbandes in Zusammenhang mit dem Bericht über den Entwicklungsstand und die Qualität der Lehrerausbildung nach § 1 des Gesetzes über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen, Lehrerausbildungsgesetz – LABG – vom 12. Mai 2009, in: Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), 2013, Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag, Anlagenband, S. 150–158.
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.
- Regenbogen, Arnim (2004): Auszug aus dem Festvortrag „50 Jahre Lehrerbildung in Osnabrück“. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Kreisverband Osnabrück-Stadt, PAUKOS, Ausgabe 2/2014.
- Riedl, Alfred/Schindler, Christoph/Moser, Elfriede (2016): Neuer Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert“ für Metall- und Elektrotechnik – Kooperation der TUM School of Education mit dem Staatlichen Studienseminar, in: vlb-akzente 2016/03-04, S. 16–18.
- Rischke, Melanie/Bönsch, Christin/Müller, Ulrich (2013): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?, in: Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser? Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“, Gütersloh. Online abrufbar unter: www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf. Letzter Zugriff; 18.03.2016.
- Rudolf, Walter (1990): Kooperation im Bundesstaat, in: Josef Isensee/Paul Kirchhoff (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Band IV, § 105.
- Rudolf, Walter (2008): Kooperation im Bundesstaat, in: Josef Isensee/Paul Kirchhoff (Hrsg.), Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Band VI, § 141.
- Schmidt, Reiner/Braun, Manfred/Mögele, Rudolf (1984): Juristenausbildung – jetzt wie einst, in: Juristenzeitung, Band 39, Heft 8, S. 364–370.
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung, Tectum Verlag, Marburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007. Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss.
- Spindler, Detlef (1982): Neue Erfahrungen unter veränderten Ausbildungsstrukturen an der Universität Oldenburg – Zur Einführung in die Einphasige Lehrerausbildung, in: Bayer, Manfred/Beck, Johannes/Spindler, Detlef/Tack, Karl (Hrsg.): Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation. Ein Arbeitsbuch der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Steinbrink, Ulrich/Kriszio, Marianne (1980): Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Jhrg., Heft 4, S. 559–580.
- Stiller, Edwin (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung, in: Barsch, Sebastian/Dziak-Mahler, Myrle/Hoffmann, Margarethe/Ortmanns, Peter (Hrsg.), Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte, hrsg. vom Zentrum für Lehrerbildung, Universität Köln, S. 4–10.

- Universität Bielefeld/Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2015): Presseinformation – 71/2/2015. Bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung – Auftakttagung in Bielefeld, Bielefeld.
- Universität Osnabrück (1977): Amtliches Mitteilungsblatt der Universität Osnabrück. Nr. 1/1977 vom 31. März 1977, Osnabrück.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, 2. Auflage, Frankfurt/Main.
- Wolf, Christian (2013): Rückkehr zur einstufigen Juristenausbildung?, in: Berliner Anwaltsverein e.V. (Hrsg.): Berliner Anwaltsblatt, 62. Jhrg., 09/2013, S. 271–272.
- Wyss, Heinz (1995): Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 3/95, Suter Print AG, Ostermündingen, 307-331.

Endnoten zu Quellen von Tabelle 1

- I Gem. § 10 Abs. 1 GymPO II.
- II Gem. § 2 Abs. 1 Nr. 6 GymPO II.
- III Gem. § 2 Abs. 1 Nr. 8 GymPO II.
- IV Gem. § 1 Abs. 2 S. 1 ZALG.
- V Alle Angaben Gem. § 34 Abs. 1 Nr. 1–4 LPO I.
- VI Gem. § 10 Abs. 1 S. 3 LBiG.
- VII Gem. § 8 Abs. 1 LBiG.
- VIII Gem. §14 Abs. 1 OVP.
- IX Gem. § 6 Abs. 2 S. 1 LSV.
- X Gem. § 6 Abs. 3 S. 1 LSV.
- XI Gem. § 6 Abs. 4 LehrAusbG.
- XII Gem. § 3 Abs. 1 S. 2 Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs und die Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen der Universität Bremen.
- XIII Gem. § 4 Abs. 3 Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs und die Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen der Universität Bremen.
- XIV Gem. § 4 Abs. 2, 3 Praktikumsordnung für die Masterstudiengänge „Lehramt an Gymnasium/Oberschulen“, „Lehramt an Grundschulen“ und „Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule“.
- XV Gem. 2.3.2 Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen.
- XVI Vgl. Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (2016): Praxisphasen: Lehramt an Gymnasien (LAGym), online abrufbar unter: www.zlh-hamburg.de/lehrer-werden-in-hamburg/bama-studium-studium-1-phase/praktika-im-studium/praxisphasen-lagym/ Letzter Zugriff: 20.03.2016.
- XVII § 38 Abs. 1 S. 1 HLbG.
- XVIII § 15 Abs. 1 S. 1 HLbG.
- XIX § 15 Abs. 2 S. 1 HLbG.
- XX § 15 Abs. 3 i.V.m. Abs. 4 HLbG.
- XXI Gem. § 12 Abs. 1 S. 1 LehBildG M-V.
- XXII Gem. § 7 Abs. 1 S. 1LehBildG M-V.
- XXIII Gem. 4.1 Durchführungsbestimmungen der APVO-Lehr.
- XXIV Gem. § 9 Abs. 5 Nds. MaVO-Lehr.
- XXV Gem. § 7 Abs. 1 OVP.
- XXVI Gem. § 12 Abs. 1 LABG.
- XXVII Gem. § 2 Abs. 2 LVO über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen.
- XXVIII Gem. Anlage 2 (Praktikumsbestimmungen), Nr. 1 LVO über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter.
- XXIX Gem. § 5 Abs. 1 S. 1 LPO II – Gymnasien und Gemeinschaftsschulen.
- XXX Gem. Nr. 2.2 Ordnung der Schulpraktika für die Lehrämter an allgemein bildenden und beruflichen Schulen.
- XXXI Gem. § 12 Abs. 1 S. 1 LAPO II.
- XXXII Gem. § 7 Abs. 2 LAPO I.
- XXXIII Gem. § 4 Abs. 1 S. 2 LVO-Lehramt.
- XXXIV Gem. § 43 Abs. 2 der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt.
- XXXV Gem. § 12 Abs. 2 SH.LLVO.
- XXXVI Gem. § 13 Abs. 1 LehrBG.
- XXXVII Gem. § 7 Abs. 1 S. 1 ThürAZStPLVO.
- XXXVIII Gem. § 4 Abs. 1 ThürEstPLGymVO.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich

männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge bis _____

befristet bis _____

beamtet

in Rente/pensioniert

Referendariat/Berufspraktikum

teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche

im Studium

arbeitslos

teilzeitbeschäftigt mit _____ Prozent

Altersteilzeit

Sonstiges _____

Honorarkraft

in Elternzeit bis _____

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW



Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehustandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de





www.gew.de