



It could be worse – there could be 35 teachers for every student.

## Wider die „konsekutive“ Lehramts-Ausbildung

von Peter Bender

*Bei der Rede von „konsekutiver“ Lehramt-Ausbildung (LA) müssen zwei sachlich voneinander unabhängige Struktur-Elemente unterschieden werden: Zum einen das Bachelor-Master-(B-M) Prinzip, nach dem ein Universitätsstudium aus zwei unabhängigen Zyklen besteht, deren erster bereits berufsqualifizierend ist (Bachelor-Abschluss) und deren zweiter unabhängig davon mit einem weiteren Abschluss (Master) endet. Zum anderen die zeitliche Trennung des Fachstudiums vom schulbezogenen Studium (von mir im Folgenden „segregiertes“ Studium genannt), wobei in einem ersten Abschnitt fast ausschließlich fachbezogene und danach schulbezogene Studien erfolgen. (Der Beitrag stellt eine aktualisierte und erweiterte Fassung eines in Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 55 (2002) veröffentlichten Aufsatzes dar.)*

Man kann durchaus eine LA mit der B-M-Struktur vorstellen, bei der dezidiert nicht segregiert, sondern von Anfang an trotzdem „integriert“ studiert wird, d. h. mit einer engen Verzahnung von Fach, Fachdidaktik, erziehungswissenschaftlichem Studium und Schulpraxis, wie z. B. im rheinland-pfälzischen Modell vom März 2002. Ich möchte im Folgenden begründen, dass die B-M, vor allem aber die segregierte Struktur für die LA ungeeignet sind. Während man jedoch mit einer dem integrierten Studium übergestülpten B-M-Struktur leben kann, ist der eigentliche Gottseibeius das segregierte Studium.

Gestützt auf ein Gutachten zur Hochschul-Landschaft in Nordrhein-Westfalen (NW) insgesamt, an dessen Erstellung allerdings keine LA-Expertinnen und Experten beteiligt waren, forderte das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MS-WF) des Landes NW ab März 2001 unvermittelt und massiv (sogar noch im Lehrerausbildungsgesetz vom Juni 2002) die Erprobung „konsekutiver“ LA-Studiengänge in einem auf sieben Jahre angelegten Modellversuch. Zunächst war an die extreme Lesart eines segregierten Studiums gedacht, wie in dem Papier des Wirtschaftswissenschaftlers und Hochschul-

Managers Rainer Künzel „Konsekutive Lehrerausbildung? Ja, aber konsequent!“. Im Laufe der Monate kamen aber so viele Probleme auf den Tisch, dass man sich schließlich auf gemäßigte Varianten einließ.

Für die drei Hochschulen Bochum, Bonn und Düsseldorf war in Sachen „LA“ die Teilnahme am Modellversuch existenziell, weil bei ihnen auf der Basis des genannten Gutachtens die herkömmliche LA eingestellt werden sollten. Insgesamt 9 Hochschulen im Lande (von 13) bewarben sich, wobei allerdings viele Modelle weniger die genuine Belange der LA und mehr die Interessen einzelner Fächer bedienen. (Einen sehr instruktiven Überblick, auch über ähnliche Bestrebungen in anderen Bundesländern, liefert das Gutachten von Anke Thierack: „Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Universität Paderborn: PLAZ 2002.“) Schließlich wurden dann Anfang 2002 nur zwei Anträge genehmigt, und diese werden seit dem WS 2002/03 realisiert: Bielefeld und Bochum. Darüber hinaus ließ das MSWF im März 2002 verlautbaren: „Grundsätzlich bleibt es aber dabei, dass eine flächendeckende Einführung des Mo-

dellvorhabens wegen der Vielzahl noch zu lösender Detailfragen zur Zeit nicht zur Debatte stehen kann“.

Das Bochumer Modell ist recht simpel aufgebaut, weil dort, wohl mangels Primarstufe- oder Sekundarstufe-I-LA, dem Fachstudium insgesamt der Primat eingeräumt wurde. – Das Bielefelder Modell berücksichtigt stärker genuine Belange der LA bis hin zu Bezügen zur Zweiten Phase, ist allerdings sehr kompliziert strukturiert.

### Argumente für eine „konsekutive“ LA

Hauptvorteil des segregierten Studiums soll die sog. „Polyvalenz“ sein: Wer vorhat, ein Lehramt zu studieren, muss zunächst einmal 6 Semester lang ein nicht schulbezogenes Fachstudium absolvieren, für das man einen Bachelor-Abschluss erhält, der für einen Beruf außerhalb des Schulwesens qualifizieren soll. Wer möchte, kann ein zweites, vom Bachelor-Studium unabhängiges Studium in Erziehungswissenschaft (i. w. S., insbesondere inklusive Fachdidaktik) anschließen und einen Master-Grad erwerben, der zur weiteren Laufbahn im Lehramt berechtigt.

In allen schulrelevanten Universitätsfächern, nicht zuletzt in der Mathematik, versprechen sich viele der Fachvertreterinnen und -vertreter vom segregierten Studium eine intensivere (nämlich von der „Störung“ durch die Pädagogik i. w. S. befreite) Ausbildung der Studierenden in ihrem Fach, und sie erhoffen sich eine dadurch verbesserte Befähigung zum späteren Unterrichten dieses Fachs (siehe z. B. Gerd Fischer: „Gestufte Lehrerausbildung – der Versuch eines Modellversuchs“. In: *Mitteilungen* 2–2002, 52–54) sowie eine Verringerung der Überschneidung von Lehrveranstaltungen.

Das MSWF wiederum brachte als potenziellen Ausgleich für die offensichtliche Verschärfung der Trennung zwischen Theorie und Praxis in der LA sowie für die Verlängerung der LA um mindestens 1 Semester die Idee ins Spiel, das Referendariat enger mit dem erziehungswissenschaftlichen Master-Studium zu verknüpfen.

Die B-M-Studienstruktur soll außerdem die LA, wie den Rest der deutschen Hochschulwelt, mit dem Ausland kompatibler machen und die internationale Mobilität auch der Lehramtstudierenden erhöhen.

### Argumente gegen eine „konsekutive“ LA

*Einige der „Vorzüge“ sind nicht an eine „konsekutive“ Lehramts-Ausbildung oder gar ein segregiertes Studium gebunden*

Z. B. die engere Verzahnung von universitärer LA mit der Zweiten Phase ist bei frühem Schulbezug noch

günstiger als bei einem segregierten Studium zu leisten.

Z. B. die Verringerung von Lehrveranstaltungsüberschneidungen: Dieser Missstand ist faktisch zunächst einmal ein Problem der beiden zu studierenden Unterrichtsfächer und hat mit den zusätzlichen Anforderungen durch die (bei einem segregierten Studium dann nach hinten zu verschiebende) Erziehungswissenschaft wenig zu tun. Diese Wirkungslosigkeit wiederum geht auf die Geringschätzung der Erziehungswissenschaft durch viele Sekundarstufe-II-Studierende zurück, die, bei all deren Mängeln, auch in der Disparität des Fachstudiums einerseits und des pädagogischen Studiums andererseits begründet liegt. – Dieses Grundproblem eines jeden Lehramtstudiums soll also jetzt mit einem segregierten Studium, d. h. durch seine eigene Verschärfung gelöst werden. – Darüber hinaus müssen in der „konsekutiven“ LA, wie sie vom MSWF angedacht ist, in den ersten sechs Semestern ja nicht nur zwei Fächer, sondern auch sog. „Vermittlungswissenschaften“ studiert werden (was immer damit gemeint ist; deren Inhalte sich jedenfalls nicht direkt auf Schule beziehen dürfen), wodurch das Überschneidungsproblem wieder verschärft wird.

#### *Was ist der Bachelor-Abschluss wert?*

Wenn der Bachelor-Grad wirklich ein ordentliches Fachstudium für Berufe außerhalb der Schule bescheinigen soll, dürfte da nur ein Fach studiert werden, denn bei zwei Fächern bleiben von den 120 SWS nach Abzug von 20 SWS für „Vermittlungswissenschaften“ gerade mal 50 SWS, also 2 1/2 Semester (!) für jedes Fach. So viele Stellen im Wissenschaftsjournalismus, in Lektoraten, in der innerbetrieblichen Ausbildung usw., für die diese Zusammenstellung geeignet wäre, gibt es auf Dauer doch gar nicht. Zugleich soll ja aber die Option für das Lehramtstudium offen gehalten werden, und da steht, Gott sei Dank, das Einfach-Lehramt nicht zur Debatte (außer leider bei Kunst und Musik). Von den „Vermittlungswissenschaften“ kann man auch nichts Essenzielles für das eigentliche Fachstudium abzweigen; in Bochum bestehen diese z. B. exemplarisch aus 4 SWS Türkisch, 4 SWS Präsentationstechniken/Kreatives Schreiben, 4 SWS Systematische Internet-Nutzung, 4 SWS Multikulturelle Gesellschaft/Globalisierung und Migration sowie 4 SWS Schulpraktikum.

Wenn ich daran denke, dass die Konferenz Mathematischer Fachbereiche noch vor wenigen Jahren den mathematischen Instituten dringend abgeraten hat, auf den Zug des Bachelor-Studiums mit 120 SWS Mathematik zu springen! Im genehmigten Bielefelder Modell kann sogar als eines der beiden Fächer Erziehungswissenschaft gewählt werden, womit das

Polyvalenzprinzip ja nicht besonders ausgeprägt verfolgt wird.

Formal wäre der „Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ von Bologna von 1999 jedenfalls Genüge getan, wonach in Europa an allen Hochschulen ein „System eingeführt werden soll, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“ (B-M-Studienstruktur). In dieser Erklärung wurde aber zugleich die „Achtung . . . der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“ betont, so dass aus ihr eigentlich *keine Verpflichtung* abzuleiten ist, in Deutschland überhaupt und insbesondere im LA-Bereich B-M-Studienstrukturen einzuführen.

*Die herrschende Meinung unter den LA-Fachleuten befürwortet eine „integrative“ Lehramts-Ausbildung*

Seit Jahren wird in weitgehendem Konsens der LA-Fachleute und Gremien aller Art ein stärkerer Professions-Bezug der LA in Form einer frühen Verzahnung von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, also eine „integrative“ LA, begründet und gefordert, z. B.:

- vom MSWF NW bis Anfang 2001 selbst (!), auf der Grundlage der Denkschrift der vom damaligen Ministerpräsidenten Rau berufenen „Bildungskommission“: „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995: Luchterhand“;
- vom Landtag NW (!) mit Beschluss vom 15. 3. 1999: „Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken“;
- von der Kultusministerkonferenz auf der Basis des Berichts einer von ihr eingesetzten Kommission „Terhart, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim 2000: Beltz“;
- von vielen Fachverbänden, nicht zuletzt der Deutschen Mathematiker-Vereinigung und der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik in einer gemeinsamen Denkschrift „Vorschläge zur Ausbildung von Mathematiklehrerinnen und Lehrern an Gymnasien in Deutschland. In: Mitteilungen der DMV 2001, Heft 2, Sonderteil“ u. v. a.

Von Anfang an hat es Widerstand gegen die „Einführung der ‚konsekutiven‘ LA, besonders eines segregierten Studiums, in NW“ gegeben. Besonders instruktiv und luzide war der Artikel von Brigitte Schumann „Modernisierungsstrategie versus Entwicklungsperspektiven für die Qualität zukünftiger Lehrerbildung.“ In: Schule heute 4/2001, 22–23. Eine breite Unterstützung durch fast 400 Unterzeichnerinnen und Unterzeichner aus Hochschule, Schule und Ausbildungsseminar fand eine entsprechende Resolution „Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung!“, u. v. a.

*Die Fachlehrerinnen und Lehrer sind nicht zuerst Fachwissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*

In der Kommunität der Fachmathematikerinnen und -mathematiker konnte ich eine positive Grundstimmung gegenüber dem segregierten Studium beobachten, nach dem Motto: „Die Studenten sollen zuerst einmal, ungestört von jeglicher Pädagogik, ordentlich Mathematik lernen. Nur ein guter Mathematiker mit Begeisterung für sein Fach kann ein guter Mathematiklehrer sein und seine Begeisterung auf die Schüler übertragen.“ (Für „Mathematik“ kann man hier auch „Physik“ usw. einsetzen.)

Selbstverständlich ist Kompetenz in einem Fach und Liebe zu diesem Fach eine wichtige (jedoch mitnichten hinreichende) Voraussetzung dafür, dieses Fach gut unterrichten zu können. Vielen der Mathematik-Studierenden wird allerdings die wünschenswerte Kompetenz im Studium nicht vermittelt, und die anfängliche Begeisterung schlägt oft in Frustration um (das war auch schon um 1970 bei nicht wenigen meiner Mitstudierenden so). Es ist für mich nicht nachvollziehbar, wie gerade das segregierte Studium dieser Frustration entgegenwirken soll. Die positive Korrelation zwischen dieser Frustration und dem Durchlaufen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums ist nicht zu übersehen; aber *Letzteres* ist doch *nicht die Ursache für Erstere*, so dass man es nur nach hinten verschieben müsste, um jene zu verhindern. Vielmehr tritt *beides* gehäuft im Lehramtstudium in Mathematik auf. Diese Studierenden haben eben außer der Mathematik (eventuell nur gezwungenermaßen) weitere Interessen und werden daher vom klassischen Universitätsmathematikstudium eher frustriert als andere (vielleicht ist ihre Begabung auch im Durchschnitt geringer), und dies umso mehr, je weniger sie den Sinn vieler mathematischer Studienanteile im Hinblick auf ihr Berufsziel „Lehramt“ erkennen können.

Gefordert ist vielmehr ein früher Einsatz der Fachdidaktik, wie zur Zeit in Baden-Württemberg initiiert. Ein wichtiger Effekt der didaktisch orientierten Sachanalysen mit ihrer Diskussion der zentralen Ideen, passenden Veranschaulichungen, möglichen Begriffsdeutungen usw. ist, dass viele Studierende die Mathematik (Analysis, Stochastik und Lineare Algebra) überhaupt erstmals verstehen und sie für sich selbst und in ihrer Potenz für den Schulunterricht auch erstmals sinnvoll machen können.

*Schwächen des segregierten Studiums im Hinblick auf studentisches Lernen*

Dafür ist eine gewisse Muße und die Chance zum Reifen und Sich-Setzen der Inhalte, zu einer Wiederaufnahme auf einer höheren Windung der Curriculumspirale, zur Beleuchtung der Gegenstände aus anderer

Perspektive usw. erforderlich, und zwar auch schon mit Bezug auf Schule.

Alle diese elementaren Einsichten über langfristige Lernprozesse werden durch ein segregiertes Studium mit seiner zeitlichen Trennung von Fach- und Pädagogikstudium konterkariert. Besonders auch das Fit-Machen für einen berufsbefähigenden Bachelor-Abschluss in 120 SWS (praktisch weniger als  $\frac{3}{4}$  eines klassischen Mathematik-Diploms) erfordert die Konzentration auf gewisse mathematische Teilgebiete sowie Arbeitsweisen und lässt die für ein Diplom und erst recht für einen SII-Abschluss wünschenswerte Breite und *mathematische Allgemeinbildung* nicht zu. Dieses Manko besteht in besonderem Maß, wenn dieser berufsbefähigende Abschluss für zwei Fächer mit je 50 SWS oder auch  $70 + 30$  SWS o.ä. erreicht werden soll. Da ein Fachstudium im Umfang von praktisch weniger als  $\frac{5}{16}$  eines gewöhnlichen Diplomstudiums arg dürftig ist, ist man auf allerlei formale Hilfskonstruktionen verfallen:

Z. B.: im Bachelor-Studium einem der beiden Fächer mehr als die Hälfte der SWS zuweisen und das andere Fach dann im Master-Studium aufstocken. Damit ist allerdings die Haupttugend der B-M-Struktur, nämlich die strikte gegenseitige Unabhängigkeit der beiden Durchgänge, verloren gegangen (die allerdings in der gesamten Diskussion sowieso nicht sehr hoch gehalten wird).

Oder: nur das Studium affiner Fächer zulassen, z. B. Mathematik und Informatik, so dass von den 100 SWS dann für jedes der beiden Fächer inhaltlich quasi mehr als 50 SWS angerechnet werden können. Ob  $\frac{7}{16}$  bis  $\frac{10}{16}$  eines gewöhnlichen Diplomstudiums genügen, sei dahin gestellt. Und in der Tat kann ich z. B. zwar einerseits mit denjenigen Mathematikstudierenden am besten arbeiten, die als zweites Fach Physik haben, weil diese oft fachlich und durchaus im Zusammenhang damit auch fachdidaktisch kompetenter sind. Aber aus allgemeinbildnerischen Prinzipien freue ich mich andererseits immer besonders über Kombinationen von Mathematik mit Sport, Musik, Kunst, Englisch, Geografie usw.

*Die B-M-Struktur und erst recht das segregierte Studium passen überhaupt nicht auf die Kurzzeit-Lehramtstudiengänge*

Konsequenter Weise werden auch die Kurzzeit-Lehramtstudiengänge, nämlich die für die Grund-, Haupt-, Realschule u. ä. „konsekutiv“ organisiert. Danach sollen auch hier ein 6-semesteriges Fachstudium absolviert und im Anschluss daran allerdings in nur zwei Semestern (inklusive Prüfungen!) Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis studiert werden, letztlich, weil die Regelstudienzeit aus besoldungsrechtlichen Gründen nicht länger sein darf. Ge-

rade für diejenigen, die in ihrem Lehramt vor besonderen pädagogischen Herausforderungen stehen werden, wird also das *einschlägige* Studium besonders radikal gekürzt.

Würde man diesen Menschen, die da Mathematik, Physik o.ä. für eines dieser Lehramter studieren möchten, tatsächlich ein berufsbefähigendes Bachelor-Studium in diesen Fächern abverlangen, dann würde ihre Zahl direkt auf Null zurück gehen (in geisteswissenschaftlichen Fächern mag das anders aussehen).

### Abschließende Bemerkungen

Vielleicht wird sich mittelfristig die Einführung der B-M-Studienstruktur auch im LA-Bereich aus „höheren“ politischen Gründen nicht verhindern lassen. Dann sollte aber das „integrative“ Prinzip so intensiv wie möglich erhalten bleiben bzw. an vielen Hochschulen überhaupt erst einmal ordentlich installiert werden, und dafür könnte man vielleicht gerade die formalen Umstrukturierungen zum Anlass nehmen.

### Nachtrag nach Beginn des Wintersemesters 2002/03

Im jetzt angelaufenen Modell der Universität Bielefeld sind einige der hier ausgeführten Bedenken mit Hilfe komplizierter Regelungen berücksichtigt. Da gibt es für den Bachelor-Durchgang Kern- und Neben-Fächer (mit halbem Umfang und der Erfordernis des Weiterstudiums gegebenenfalls in der Master-Phase), wovon z. B. eines Erziehungswissenschaft ist, die prompt etwa doppelt so oft (knapp 400 Mal) wie z. B. Mathematik (knapp 200 Mal) gewählt wurde. Bei der Mathematik wiederum kann man sich eine von zwei Hauptvarianten aussuchen: Mathematik einerseits und „Mathematik-Didaktik“ andererseits. – M. E. sind diese realistischen Maßnahmen zu begrüßen. Aber sie zeigen den grundsätzlichen Webfehler der „konsekutiven“ Lehramts-Ausbildung in aller Deutlichkeit: Was sollen denn die vielen Bachelor mit Erziehungswissenschaft anstellen, außer weiter auf das Lehramt zu studieren (was sie ja großen Teils von vorne herein vorhatten)? Und: Von der viel beschworenen Unabhängigkeit von Bachelor- und Master-Phase kann hier wirklich keine Rede sein. – Wofür ist also eine konsekutive Struktur der Lehramts-Ausbildung gut?

### Adresse des Autors

Prof. Dr. Peter Bender  
Universität GH Paderborn, Fachbereich 17  
~~Fürstenaallee 11~~  
33102 Paderborn  
bender@upb.de