

Peter Bender
Universität Paderborn EIM-Fak
bender@math.upb.de
13.07.2010, leicht überarbeitet 18.07.2010

Die neue Lehrerbildung an der Universität Paderborn

1. Vorgeschichte der Bachelor-Master-Struktur in Nordrhein-Westfalen

Der Direktor des PLAZ Bardo Herzig ist leider verhindert, und so müssen Sie mit mir vorlieb nehmen, dem stellvertretenden Direktor mit dem Geschäftsbereich "Studium & Lehre", also dem Zuständigen. Allerdings wurde die Einführung der neuen Studien- und Prüfungsstruktur noch von meinem Vorgänger im Amt Peter Reinhold und der PLAZ-Geschäftsführerin Annegret Hilligus auf den Weg gebracht, und sie wird auch unter deren Verantwortung abgeschlossen. Dafür bin ich doppelt dankbar: zum einen wegen der wirklich umfangreichen Arbeit über mehrere Jahre hinweg, die mir erspart bleibt, zum anderen weil, wie sie gleich noch merken werden, diese Reform nicht mein Ding ist.

Auch ich habe in den letzten Monaten viele, viele Stunden Ordnungen diskutiert, geschrieben, verteidigt, umgeschrieben und dabei Kompromisse gemacht, hinter denen ich nicht immer stehe, sowie einen 30-seitigen Antrag für die Akkreditierungsagentur verfasst, in dem wir, wie jedes andere Fach, nachweisen mussten, dass wir überhaupt in der Lage sind, ein solches Studium samt Prüfungen anzubieten.

In den 1990-er Jahren war ich lange Vorsitzender unserer Unterkommission für Lehramtsstudiengänge, und habe damals die LPO von 1993 in knapp hundert Studien- und Zwischenprüfungsordnungen umgesetzt. Als süddeutscher Preuße liegt mir diese Arbeit, und ich meine, eine allgemeine Zufriedenheit erreicht zu haben, indem ich mich persönlich mit allen Fachverantwortlichen intensiv auseinandergesetzt und das (preußische!) *liberale* Prinzip verfolgt habe: so wenige Eingriffe in die Entwürfe der Fächer, wie möglich. – Das sieht bei der B-M-Struktur anders aus.

Nun sind wir in den Lehramtsstudiengängen nicht die ersten, sondern mit die letzten, die diese Struktur einführen; Viele von Ihnen haben bereits einschlägige Erfahrungen gemacht; und als DHV-Mitgliedern ist Ihnen die kritische Diskussion seit etwa 10 Jahren bestimmt geläufig. Das Spezifische an der *Lehrerbildung* ist aber, dass hier der Bachelor-Abschluss besonders *wenig* sinnvoll ist, weil ja die Berechtigung für den Lehrerberuf erst mit dem Master erworben wird und Berufsbilder für den Bachelor nicht wirklich existieren bzw. offensichtlich Hilfskonstrukte wie für Studienabbrecher sind.

Das Land Nordrhein-Westfalen wäre Anfang des Jahrtausends fast Vorreiter bei der Einführung der B-M-Struktur im Lehramtsstudium geworden, wenn es nicht dem Paderborner UKLA-Vorsitzenden gelungen wäre, zahlreiche Hochschullehrer usw. zu mobilisieren, die sich dagegen aussprachen. Ob *dieser* Protest den Ausschlag gegeben hat, sei dahingestellt. Jedenfalls beschloss die Landesregierung einen vorläufigen Verzicht und stattdessen einen Modellversuch an den Universitäten Bochum mit einer reinen SII-Ausbildung und Bielefeld mit einem Schwerpunkt auf der Primarstufen- und SI-Ausbildung. Nach 7 Jahren sollte der Erfolg überprüft und die Struktur dann landesweit eingeführt werden. Das Moratorium hat nun sogar noch etwas länger gedauert, nämlich bis zum WS 2011/12.

In der Zwischenzeit waren weitere Hochschulen dem Modellversuch beigetreten, mit allerlei individuellen Ideen, z.B. zur Zusammenarbeit mit der FH. Ich habe das nicht mehr nachgehalten; allerdings hat man von wirklichen *Erfolgsmeldungen* nichts gehört.

Lediglich bei unserer Nachbarhochschule Bielefeld hatte ich durch Gespräche mit der Basis (mit Kollegen wie mit Studenten) einen genaueren Einblick, zumindest im Fach Mathematik. Möglicherweise gibt es in diesem Fach wegen der scharfen Niveautrennung zwischen der SII einerseits und Primarstufe und SI andererseits besondere Probleme (in den meisten Fächern verläuft die Trennlinie ja eher zwischen Primarstufe und SI). Aber eine so fundamentale Reform muss sich natürlich auch an den Problemfächern messen lassen.

Jedenfalls sollten in Bielefeld in der Bachelor-Phase *zwei* Fächer studiert werden und die Ausrichtung auf die Lehrerverberufung erst im Master richtig erfolgen. Dieses Modell war einem der Schlagwörter der Reform verpflichtet, der *Polyvalenz*: Studienelemente, insbesondere der Bachelor-Abschluss, sollten auch für andere Berufe verwendbar sein. Dieser Gedanke ist für die Mathematik (und tendenziell für viele andere Fächer) illusionär. Im Vergleich zu einem Mathematik-Bachelor, erst recht -Master oder -Diplom, ist das, was da im Lehramt-Bachelor geleistet werden kann, vom Umfang her zu wenig und, mit Verlaub, hat bei den Primarstufen- und SI-Studiengängen zu wenig Tiefgang.

Tatsächlich hat man in Bielefeld in diesen Studiengängen unter dem Etikett "Mathematik" i.W. das herkömmliche Primarstufen- und SI-Studium (mit dem üblichen Fachdidaktik-Anteil) angeboten. Dieser Etikettenschwindel sollte und wollte von offiziellen Stellen nicht gemerkt werden, und das gelang einerseits dadurch, dass als eines der beiden Fächer Erziehungswissenschaft gewählt werden konnte und häufig gewählt wurde, so dass die Mathematikdidaktik sich quasi unter deren Fittichen verstecken konnte, – andererseits dadurch, dass sowieso fast jeder Lehramtsstudent in die Master-Phase und dann ins Lehr-

amt strebte, so dass die Eignung *dieses* Bachelors für irgendwelche Berufe oder andere Studiengänge nie einer ernsthaften Prüfung unterzogen war.

Zum Glück sind diese Ideen *jetzt* bei der landesweiten Einführung der B-M-Struktur vom Tisch, und das Paderborner Prinzip der "Lehrerausbildung vom ersten Tag an" wird auch offiziell verwirklicht. Unsere damalige Zurückhaltung hat sich *dreifach* ausgezahlt: Zum einen waren wir fast zehn Jahre länger in dem Genuss der traditionellen Lehrerbildung. Zum zweiten hat sich *unsere* Vorstellung von Lehrerbildung im Lande auch in der B-M-Struktur durchgesetzt. Zum dritten müssen *wir* nur *einmal* reformieren, während z.B. die Bielefelder nun schon zum zweiten Mal dran sind.

Wenn ich davon spreche, dass wir die traditionelle Lehrerbildung länger *genießen* konnten, dann möchte ich keine Vergangenheitsverklärung betreiben. Es würde jetzt zu weit führen, die Mängel alle darzustellen. Allerdings werden sie mit der B-M-Struktur kaum beseitigt. Für die positiven Elemente der kommenden Reform ist diese Struktur nämlich meistens nicht konstituierend (z.B. ein stärkerer Schulpraxisbezug). Oft stellen sie auch gar keine neuen Forderungen dar und sind zwar "gut gemeint", aber hinsichtlich ihrer Realisierung wenig durchdacht, insbesondere fehlen Analysen, warum sie vielleicht in der Vergangenheit gescheitert sind und ob dieses Scheitern jetzt vermieden werden kann.

2. Die Durchsetzung der Bachelor-Master-Struktur an den deutschen Universitäten

Wenn, wie wir wissen, so viele Menschen im akademischen Bereich, vom Hochschullehrer bis zum Studenten, der B-M-Struktur skeptisch gegenüberstehen, wie konnte sich diese Reform dann deutschlandweit durchsetzen? Ich beneide die Mediziner und Juristen, die bis heute widerstehen, und wünsche ihnen weiter Standhaftigkeit.

Die Einführung der B-M-Struktur an den deutschen Universitäten wird i.W. damit begründet, dass sie in vielen anderen europäischen Ländern *besteht* und Deutschland sich zwecks Vereinheitlichung anpassen müsse. Ich begrüße zwar ein einiges Europa, weil dies (zumindest für Europa!) Frieden und Wohlstand i.V.m. einem starken Gewicht gegenüber dem Rest der Welt erwarten lässt. Aber der Zwang zur Vereinheitlichung der Hochschulsysteme ergibt sich aus diesem Europa-Gedanken mitnichten. Die Studienstrukturen nicht nur von Land zu Land, sondern innerhalb der Länder von Universität zu Universität sind nach wie vor sehr unterschiedlich, und gegenseitige Anerkennungen sind schwierig wie eh und je und wie bisher oft ohne zusätzliche Prüfungen nicht möglich. Das ist kein vorübergehendes Problem, das sich irgendwann einmal erledigt, sondern ein permanentes

grundsätzliches. Die Mobilität der Studenten wird tatsächlich nicht nur nicht gefördert, sondern durch die verstärkte Verschulung behindert: Im Gefolge verdichteter Pflichtcurricula und Prüfungsanforderungen "verliert" man nämlich i.d.R. mehr Semester, als man für einen Auslandsaufenthalt gut geschrieben bekommt.

Man muss einräumen, dass diese Verschulung zwar mit der B-M-Struktur einhergeht, aber nur z.T. von dieser herrührt. Sie ist auch davon verursacht, dass zeitgleich mit viel Nachdruck die Studentenquote erhöht wird. Da spielt es kaum noch eine Rolle, ob der Nachwuchs wirklich für eine akademische Laufbahn geeignet ist. Ein Land wie Nordrhein-Westfalen, das bei Pisa erheblich schlechter abschneidet als Bayern, gilt als erfolgreicher, weil es eine höhere Abiturientenquote hat! Dann muss eben das akademische Niveau gesenkt werden (vielleicht außer bei den Elite-Universitäten). *Ein* Weg dahin führt über die Verschulung, die Verwandlung von Bildung in Ausbildung. Dazu muss man keine besonderen Maßnahmen ergreifen, sondern ein Niveau-Verlust stellt sich gerade als Folge dieser Vermassung ganz von selbst ein.

Um den tertiären Bildungssektor zu verbilligen, propagiert insbesondere der Wissenschaftsrat seit langem eine Stärkung der FH (gerade am 05.07.2010 hat er sich einmal wieder in diese Richtung geäußert). Nach meinem Eindruck verweigern sich die Studenten diesen Vorstellungen zäh; sie wollen an der "richtigen Uni" studieren. Offensichtlich soll mit der B-M-Struktur dieses Verhalten unterlaufen werden. In der Tat sind die Bachelor-Studiengänge an der Universität vergleichbar mit den FH-Studiengängen, auch hinsichtlich der Kosten.

Allerdings sehe ich hier bei den Lehramtsstudiengängen, wie gesagt, besondere Probleme. Diesen Bachelors wollte man seinerzeit berufliche Tätigkeiten im Wissenschaftsjournalismus und in der Museumspädagogik andienen. Journalismus-Studenten lachen über ein solches Ansinnen, und *so* viele Museen mit Dauerstellen für Museumspädagogen gibt es auch wieder nicht. Man könnte sich Tätigkeiten in der Nachmittagsbetreuung in Ganztagschulen vorstellen, was allerdings inhaltliche und berufsständische Probleme aufwirft, wo gerade die Primarstufen- und SI-Studiengänge von 7 auf 10 Semester aufgewertet werden. Entsprechend würde sich auch der Vorschulbereich verbitten, mit, aus seiner Sicht, abgehalfterten Lehrerstudenten beglückt zu werden.

Dass man ein echtes zweiphasiges Studium mit einem nennenswerten Master-Anteil nicht in 7 Semestern abwickeln kann, liegt auf der Hand. Auch mit 8 Semestern kommt man nicht hin. Ausnahmen mit sehr speziellen Master-Programmen bestätigen diese Regel. Al-

so bringt die B-M-Struktur eine Verlängerung der Regel- sowie der effektiven Studienzeit mit sich. Dass die durchschnittliche Studienzeit vorübergehend dennoch gesunken ist, ist der straffen Studien- und Prüfungsorganisation, verbunden mit Sanktionen bei Malus-Punkten, und natürlich der Einführung von Studiengebühren zu verdanken.

Der gute Ruf, den das deutsche Diplom, insbesondere das der Ingenieure, weltweit hat, wird aufs Spiel gesetzt, und insgesamt passt die B-M-Struktur nicht so gut ins deutsche Bildungssystem mit seinen Sekundarstufen, der dualen Berufsbildung usw. Aber das kann ja alles auch noch geändert werden. Hinzu kommt, dass die Einführung sehr teuer ist, und da denke ich nicht nur an die Kosten der Akkreditierung, die einzelne Fächer und Fakultäten empfindlich belasten, sondern an die vielen Millionen Arbeitsstunden, die da deutschlandweit aufgewendet werden.

Dies alles war von Anfang an klar, und man fragt sich, warum diese Reform dennoch durchgesetzt wurde. Ein Motiv unter Politikern ist Aktionismus, Reformen um der Reform willen, zum Zwecke der Profilierung. Man muss Tatkraft demonstrieren und hat das Schlagwort "Europa" zur Verfügung. Inhaltlich etwas zu verbessern, wäre ein aufwändiger und langwieriger Prozess, den man nicht unter Kontrolle hätte. Und so neigen Politiker zum Herumdoktern an Strukturen. In der Professorenschaft gab es einige Macher an einflussreichen Stellen, z.B. in der HRK oder auf den Präsidentenstühlen renommierter Universitäten, die, flankiert von interessengeleiteten Institutionen wie dem CHE, der Bertelsmann-Stiftung oder der INSM, die Politik unterstützten. Dabei wurden die Belange und Überzeugungen der Mehrheit der Professoren nur unzulänglich berücksichtigt. Diese möchten forschen und lehren sowie das Notwendige an Selbstverwaltung leisten, und es ist ihnen zuwider, sich mit etwas wie der B-M-Struktur zu befassen. An einigen Universitäten gab es aber den einen oder anderen willigen Kollegen, der, unterstützt von Präsidium und Landesregierung, sie auf den Weg brachte, und den anderen Universitäten blieb nichts übrig als nachzuziehen. Fast allen Professoren war der Prozess lästig, aber sie ließen ihn über sich ergehen und machten mit. So ist in Deutschland die B-M-Struktur flächendeckend eingeführt worden, gegen eine deutliche Mehrheit der Akademiker.

3. Die B-M-Struktur in der Lehrerbildung an der Universität Paderborn

Im Folgenden beschränke mich auf das Lehramt in NW, speziell in Paderborn, mit einem Akzent auf der Mathematik. Zugrunde liegen das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 12.05.2009 und die zugehörige Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 18.06.2009.

Tatsächlich muss man *zwei* – zwar prinzipiell, aber faktisch doch nicht – unabhängige Studien absolvieren, ein 6-semesteriges Bachelor- und ein 4-semesteriges Master-Studium, mit eigenen Abschlüssen inklusive Abschlussarbeiten, mit einer entsprechenden Aufwandsvermehrung für Studenten und Professoren.

Ein erfolgreich abgeschlossenes *einschlägiges* Bachelor-Studium ist die Voraussetzung für die Aufnahme ins Master-Studium. Je nach Kapazität kann diese Aufnahme von guten Noten oder zusätzlichen Prüfungen abhängig gemacht werden. Kürzlich hat das Verwaltungsgericht Mainz im Fall einer FH eine solche Zulassungsbeschränkung ausdrücklich für rechtens erklärt. – Für das Lehramt in NW ist ein solcher NC derzeit nicht in der Diskussion. Er kann zwar im Prinzip jederzeit eingeführt werden; wegen der Besonderheiten des Lehramts könnte seine Rechtmäßigkeit dann aber in Frage stehen.

Die Lehrerstudenten machen kein Staatsexamen mehr, sondern ihnen wird der universitäre Master-Abschluss als solches anerkannt. Der Master-Abschluss ist also zukünftig eine notwendige, und beim aktuellen Stand prinzipiell hinreichende, Voraussetzung für den Eintritt in das Referendariat und in den Schuldienst. Der Staat, der ja nur noch formal das Erste Staatsexamen abnimmt, zieht sich komplett aus dieser Prüfungstätigkeit zurück.

Das gerade erst 2003 vereinigte Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt (GHRG) wird wieder aufgespaltet in Grundschule einerseits und HRG andererseits. Daneben gibt es die Lehrämter für Gymnasien und Gesamtschulen sowie für Berufskollegs. Eine Sonderschullehramtsausbildung existiert in Paderborn nach wie vor nicht. *Alle* diese Studiengänge dauern jetzt 6 (für den Bachelor) + 4 Semester (für den Master). Für das Grundschul- sowie für das HRG-Lehramt bedeutet dies eine faktische Verlängerung um 3 Semester. Legitimiert wird diese keineswegs nur mit höheren *pädagogischen* Anforderungen, sondern, durchaus fast im Gegenteil, mit der Ausdehnung des fachinhaltlichen Studiums. Dieses wird in der Mathematik allerdings nach wie vor deutlich unter dem Niveau für die SII-Studenten liegen (müssen), aber es wird umfangreicher und gehaltvoller als bisher.

Bei allen Schulformen sind *zwei* Fächer und Bildungswissenschaften zu studieren (sie heißen jetzt nicht mehr Erziehungswissenschaft). Bei den Fächern ist ein Mindestumfang an Fachdidaktik vorgeschrieben, der in den Umsetzungen durch die Universitäten oft übertroffen wird. Eine Neuerung ist ein verpflichtendes Modul "Deutsch für Schülerinnen & Schüler mit Zuwanderungsgeschichte".

In der Grundschullehrerausbildung ist es ein bisschen anders. Da müssen *Alle* die *beiden* Lernbereiche Deutsch und Mathematik (dazu einen dritten Lernbereich) je etwa im Umfang eines herkömmlichen Unterrichtsfachs studieren. Und einen dieser 3 Lernbereiche muss man mit weiteren 15 LP vertiefen.

Die Fächer und die Bildungswissenschaften mussten nur noch die spezifischen Teile der Ordnungen ausarbeiten, während die allgemeinen Teile mit vielen Regelungen, insbesondere über Noten, Wiederholungen, Bestehen u.v.a. auf der Basis der LZV vom PLAZ einheitlich für die ganze Hochschule vorgeschlagen wurde.

Auch eine sinnvolle Verteilung der LPe wurde vom PLAZ erarbeitet (in leichter Abweichung von den Vorgaben der LZV, die aber geduldet werden):

LP in Bachelor- und Master-Phase zusamm.	Grundsch.	HRG	GyG, BK
1. Fach / Lernbereich Deutsch	54	78	99
2. Fach / Lernbereich Mathematik	54	78	99
3. Lernbereich	54		
Vertiefung in einem Lernbereich	15		
Schwerpunktbereich SI		24	
Bildungswiss. (inkl. Orient.- und Ber.F.-Prakt.)	62	59	41
Deutsch für Zuwanderer	6	6	6
Bachelor-Arbeit	12	12	12
Praxis-Semester	25	25	25
Master-Arbeit	18	18	18
Summe (180 B-, 120 M-Phase)	300	300	300
Davon mindestens Fachdidaktik	45	36	30

Mit Recht hat unsere Hochschule für jedes Fach für jedes Semester genaue LP-Vorgaben gemacht, damit im Zusammenspiel aller der genannten Studienelemente auch wirklich für jeden Studenten in jedem Semester insgesamt genau 30 LP herauskommen.

Als studierter Grundschullehrer stehe ich hinter der Verpflichtung zu einem dezidierten Mathematik-Studium für das Grundschullehramt. Es kann nicht sein, dass schulmathematik-geschädigte Absolventen mit kaum mehr Kenntnissen als den unverstandenen Rezepten aus ihrer eigenen Schulzeit auf die Kinder losgelassen werden. Die begnadete Grundschullehrerin, die lediglich in Mathematik ein totaler Ausfall ist und deswegen überall, nur nicht in Mathematik, eingesetzt werden kann, ist mir in den letzten 35 Jahren weder in Rheinland-Pfalz, noch in Hessen, noch in Nordrhein-Westfalen begegnet.

Diese und andere Maßnahmen gehen zurück auf die Empfehlungen einer Expertenkommission unter Leitung von Jürgen Baumert, die einer übertriebenen Pädagogisierung der

Inhalte in den letzten Jahren entgegentritt und die Bedeutung des Fach- (inklusive Fachdidaktik-) Studiums hervorhebt. Dort ist u.a. ausgeführt: "Zentrale Aufgabe einer jeden Lehrperson an Grundschulen ist es, mit der Einführung in sprachliche und mathematische Symbolsysteme überhaupt erst die Voraussetzung für den Zugang zu Kulturgütern und für die gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen und die unverzichtbaren Grundlagen für jedes selbstständige Weiterlernen zu legen."

In allen Lehramtsstudiengängen enthält die Master-Phase ein Praxissemester. Dieses verbringen die Studenten mit ihren beiden Studienfächern bzw. 3 Lernbereichen i.W. komplett an der Schule, begleitet von der Universität. Es soll der besseren Verzahnung von Theorie und Praxis des Lehrerstudiums dienen und ersetzt das erste von vier Halbjahren des herkömmlichen Referendariats, mit dem Nebeneffekt, dass das Referendariatsgehalt für 6 Monate gespart wird. Positiv zu sehen ist, dass die ja ständig im Raum stehende (auch von den Studenten erhobene) Forderung nach Verstärkung des Praxisbezugs hier ernsthaft berücksichtigt wird. Natürlich kann man immer noch bemängeln, dass das Praxissemester zu spät kommt und sich kaum noch im Studium niederschlägt, dass also ein ständiger Praxisbezug i.W. über das ganze Studium hinweg günstiger wäre. Offensichtlich würde diese Variante jedoch an der organisatorischen Unmöglichkeit scheitern.

Dies wird einem spätestens klar, wenn man sich mit der Umsetzung des *vorgesehenen* Praxissemesters beschäftigt. In einem Workshop zusammen mit Seminarleitern und Lehrern am 21.06.2010 haben wir zahlreiche, vor allem organisatorische Probleme identifiziert. Insbesondere werden einerseits alle Schulen in NW Ausbildungsschulen, andererseits werden viele (besonders in Uni-Nähe) in einem Maß überlaufen werden, wie man es durch Referendare nicht annähernd erlebt hat (die außerdem den Schulen, wenn auch in geringerem Umfang, zusätzlich erhalten bleiben). Der Unterricht wird erheblich beeinträchtigt, und wie weit die Lehrer diese Aufgabe der Ausbildung von Studenten trotz (vermutlich unzureichender) Stundenentlastung leisten können und wollen, sei dahingestellt. Auch werden die Universitäten umfangreiche Kapazitäten zur wissenschaftlichen Begleitung bereitstellen müssen. Und das Ganze ist eine gewaltige logistische Aufgabe.

Grundsätzlich begrüße ich die Einrichtung des Praxissemesters. Es ersetzt einen großen Teil der herkömmlichen schulpraktischen Studien und flankiert zusammen mit dem Eignungspraktikum (vor Aufnahme des Studiums), dem Orientierungspraktikum (etwa im 2. Bachelor-Semester) und dem Berufsfeldpraktikum (etwa im 5. Bachelor-Semester) das

Lehrerstudium recht umfassend. Es könnte sich aber auch hier die alte Redensart bewahrheiten: "Gut gemeint" ist "schlecht getan".

Die Möglichkeit zur Promotion ist jetzt, nach jeweils zehn Semestern, auch für Grundschul- und HRG-Studenten, wenn sie denn gut sind, o.W. gegeben.

4. Einige Probleme im Detail

Als Lehrerbildner muss man in gewissen Abständen neue Ordnungen machen. Dabei sind natürlich stets irgendwelche Vorgaben zu beachten. In der Vergangenheit gelang es immer ganz gut, trotzdem seine eigenen Vorstellungen über die Gestaltung eines Studiums und der zu fordernden Leistungen und Prüfungen zu realisieren. Dieses Mal, nach nur 6 Jahren seit dem letzten Mal, stößt man jedoch auf starke und eng stehende Hindernisse, die in den "Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen" der KMK vom 10.10.2003 niedergelegt sind.

Da feiert eine Überbürokratisierung fröhliche Urständ', wo sich Interessierte entsprechend austoben können. Daran ändert auch die gemeinsame Stellungnahme der KMK und der HRK vom 10.12.2009 zur Abmilderung von Auswüchsen wenig. Diese war ja eine Reaktion auf die deutschlandweiten Proteste im Herbst 2009 gegen die sich trotz Studiengebühren rapide verschlechternden Studienbedingungen, die meiner Meinung nach allerdings eher der Überfüllung der Hochschulen als der B-M-Struktur anzulasten sind. Wenigstens sind die Akkreditierungsagenturen seitdem etwas kulanter geworden.

Drei Probleme möchte ich herausgreifen, weil sie mir persönlich besonders unangenehm aufgestoßen sind.

4.1 Modularisierung, Leistungspunkte und Workload

Es mag ja sein, dass in gewissen Fächergruppen die Lehrveranstaltungen allzu sehr in 2-Stunden-Häppchen zersplittert wurden und dem durch die Modularisierung entgegenge wirkt werden sollte. Rein rechnerisch ist es nicht schwer, mit so kleinen Einheiten Module unter Beachtung aller Rahmenbedingungen zusammenzustellen: nicht zu klein, nicht zu groß und nicht über zu viele Semester verteilt. In der Mathematik ist das sowohl in den fachinhaltlichen wie in den fachdidaktischen Veranstaltungen etwas anders. Sie sind i.A. umfangreicher, beziehen sich stärker aufeinander und haben meistens eine klar definierte Rolle im Curriculum. Diese Strukturen hätte man nicht noch in das Prokrustesbett der Module pressen müssen.

Da im Lehramt ja immer wenigstens 2 Fächer (im Grundschullehramt sogar 3 Lernbereiche) und Bildungswissenschaften studiert werden, sind für jedes Fach sehr genauen Vorgaben über die Verteilung seiner LP über die Semester erforderlich. Und die LP-Zahlen werden manchmal sehr klein. Z.B. in *den* Semestern, wo viele bis alle LP von der Bachelor-Arbeit, der Master-Arbeit und dem Praxissemester in Anspruch genommen werden, bleibt für die Fächer wenig bis nichts übrig, und Module, die kurz vorher beginnen oder kurz danach enden, müssen wohl oder übel eigentlich länger als 2 Semester dauern. Deswegen sind unsere Prokrustesbetten noch viel extremer als die, mit denen Sie bereits in den letzten Jahren bei der Erstellung der B-M-Ordnungen für Ihre Fächer Ihre Erfahrungen gemacht haben.

Das *oberste Prinzip* lautet, dass immer das *ganze* Modul abgeprüft werden muss. Für die Professoren stellt es eine große Herausforderung dar, wenn über mehrere Seminare, eventuell mit unterschiedlichen Dozenten *eine* Klausur zusammengestellt oder *eine* mündliche Prüfung geplant werden muss, und für die Studenten, wenn diese dann absolviert werden muss. Die Probleme verschärfen sich, wenn ein Student eine solche Prüfung wiederholen *muss* oder *will*.

Hinzu kommt die wohlfeile Forderung, dass die Studenten möglichst viele verschiedene Prüfungsformen kennenlernen sollen, die schon seit vielen Jahren durch die LPOen von NW geistert. Zum einen kommen schon aus Kapazitätsgründen viele Formen nicht in Frage, und zum anderen kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass da eine Senkung des Anspruchs durchaus in Kauf genommen werden soll.

Wohl gibt es das Instrument der Teilprüfung, und ich meine, dass die Verteilung des Stoffs auf mehrere Teilprüfungen eine *Erleichterung* für die Studenten darstellt. In der Meinung derer, die die Akkreditierungsprozesse beherrschen, ist dieses Instrument inzwischen aber verpönt, weil in einer völlig oberflächlichen Betrachtungsweise die Prüfungsbelastung mit der bloßen Anzahl der Prüfungen gleichgesetzt wird. – Dieses Argument spielte übrigens beim Ersatz des Staatsexamens durch die vielen Modulprüfungen keine Rolle. – Außerdem dürfen sog. Prüfungs(vor)leistungen prinzipiell in beliebigem Umfang, in beliebiger Zahl und in beliebiger Form gefordert werden (wie es schon immer war), wenn sie nur nicht Modulprüfung, Modulabschlussprüfung oder Modulteilprüfung genannt werden.

Inzwischen habe ich einen Trick gelernt, wie man das genannte oberste Prinzip unterlaufen kann. Zunächst einmal ist festzustellen, dass man sowieso nie Alles prüfen kann, sondern das Prinzip besagt, dass die Studenten mit Allem rechnen müssen sollen, d.h. dass

vorher keine Ausschlüsse vereinbart werden dürfen. Nun geht der Trick so: Es sind ja nicht Inhalte, sondern Kompetenzen, die geprüft werden, und die in einem Modul zu erwerbenden Kompetenzen sind oft schon mit einem *Teil* der Inhalte abgedeckt, so dass man den Rest der Inhalte *doch* vorher ausschließen kann und die Studenten sich vorgeblich immer noch auf das komplette Modul vorbereiten müssen, nämlich sich in die Lage bringen müssen, das Vorhandensein *aller* Kompetenzen nachweisen zu können.

Allerdings wird bei diesem Trick – entgegen dem Anschein – das Prinzip der Kompetenz-Orientierung gerade *nicht* ernst genommen; denn der Aufbau des Moduls erfolgte dann ja offenbar nicht entlang von Kompetenzen, sondern von Inhalten, und die nachträglich aufgeprägte Kompetenz-Struktur ist mit diesem Aufbau nicht wirklich verträglich (sonst wäre nämlich kein Ausschluss möglich).

Wie gesagt, wir Alle haben schon unsere Erfahrungen mit der *Modul-Struktur* gemacht, auch in der Lehrerbildung in NW, wo sie ja seit 2003 vorgeschrieben ist. Im GHRG-Bereich "Mathematik" haben wir durchweg zwei Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst, wenn es irgendetwas Verbindendes gab, im Umfang von 6 bis 8 SWS. In den Modulbeschreibungen haben wir die beiden Veranstaltungen jeweils gemeinsam abgehandelt. Das hätten wir auch für jede separat tun können. Folgerichtig heißen die Module dann Basis-, Aufbau- oder Examensmodul, fachinhaltliches oder fachdidaktisches Modul, "Geometrie & Arithmetik" oder "Analysis & Stochastik", wobei bei den beiden letztgenannten die Modulstruktur besonders überflüssig ist, weil sie zusammen durch vier Zwischenprüfungsklausuren abgeschlossen werden.

Es erscheint ja sinnvoll, den Umfang der Hochschulcurricula an der Arbeitsbelastung (Workload) für die Studenten auszurichten. Jedoch sind solche Überlegungen fiktiv und lassen die studentische Realität außer Acht. Aber bei noch so idealistischer Betrachtung erschließt sich mir *nicht* die Andersartigkeit oder der Mehrwert der Information, wenn man von Leistungspunkten und Workload anstelle von Semesterwochenstunden redet. 1 Semester besteht aus 15 Wochen; 1 SWS entspricht 1,5 LP; 1 LP steht für eine Arbeitsbelastung von 30 h. Pro Semester soll für 30 LP (= 20 SWS = 900 h) studiert werden, d.h. pro Woche 60 h, wobei diese Stunden mit auf die vorlesungsfreie Zeit zu verteilen sind.

Die Einheit "SWS" wird *immer* ihre Bedeutung behalten. Zum einen müssen ja, unabhängig von LP und studentischem Workload, für die meisten Veranstaltungen die wöchentlichen Zeiten festgelegt werden, zum anderen sind es genau diese Zeiten, ebenso unabhängig von LP und studentischem Workload, die für die Kapazitätsrechnung relevant sind.

Rechnerisch ist es egal, ob man alles in SWS oder alles in LP ausdrückt und dann in der jeweiligen Einheit weiterrechnet, zumindest wenn der pauschale Faktor 1,5 benutzt wird.

In der Mathematik kenne ich keine Veranstaltung, wo dieser Faktor nicht angebracht wäre. In anderen Fächern mag das anders sein. Wo immer in der Mathematik aber ich bis jetzt eine Abweichung zur Kenntnis bekam, war diese nicht wirklich inhaltlich begründet, sondern arithmetisch, um irgendeine Veranstaltung mit vorgegebener und bewährter SWS-Zahl noch in eine ebenfalls vorgegebene LP-Zahl einzupassen. Natürlich wird dann argumentiert, dass die Zeiten der eigenständigen studentischen Arbeit entsprechend kleiner oder größer zu sein haben, so dass die kleinere oder größere LP-Zahl zutrifft. Selbst wenn in diesem Moment das arithmetische in ein inhaltliches Argument überführt wurde, darf füglich bezweifelt werden, ob dieses dann später bei der Realisierung durchgehalten wird, besonders wenn bei vergleichbaren Veranstaltungen der Faktor selbstverständlich dann doch 1,5 beträgt. Ein Extremfall wurde aus Hessen berichtet: In Gießen und Frankfurt wurde ein und dieselbe mathematische Veranstaltung, beides Mal im Umfang $4V+2Ü$ und inhaltlich und organisatorisch in gleicher Weise durchgeführt, an der einen Stelle mit 6 LP und an der anderen mit 9 LP bewertet. *(Nach dem Vortrag wurde mir mitgeteilt, dass sich die Sache in Frankfurt und Gießen tatsächlich etwas anders verhielt: die LP-Zahl war an beiden Standorten gleich, und die SWS-Zahl war verschieden (was allerdings derselben Kritik unterliegt).)*

Es erscheint mir durchaus sinnvoll, dass für die Gesamtbelastung der Studenten pro Semester strikt 30 LP vorgegeben werden. Abweichungen bis zu 10% werden geduldet. Diese müssen aber in einem späteren Semester ausgeglichen werden, weil die Gesamt-LP-Zahlen von 180 im Bachelor- und 120 im Master-Studium nicht verfehlt werden dürfen. Für einen Grundschul-Lernbereich in Paderborn heißt das z.B., dass man in einem Semester um maximal 1 LP von den Vorgaben der Hochschule abweichen darf, verbunden mit der Bedingung, spätestens im nächsten Semester den Ausgleich zu schaffen. – Zur Begründung: Käme der Ausgleich erst später, könnte ja Jemand in der Zwischenzeit die Hochschule gewechselt haben und hätte dann 1 LP zu viel oder zu wenig (als ob ein solcher Wechsel nicht schon direkt nach dem Semester mit der abweichenden LP-Zahl erfolgen könnte). – In unserem Entwurf hatten wir einmal den Ausgleich erst 3 Semester später vorgesehen; prompt wurden wir gerügt und mussten eine extra Begründung liefern (was uns allerdings gelang).

4.2 Kompetenz-Orientierung

Bis heute habe ich nicht das fortschrittlich Neue an dem angeblich neuen Ansatz der Kompetenz-Orientierung erkannt. Für mich waren schon immer die Ziele (Output) oder gar die, nicht zuletzt gesellschaftlichen, Belange und Wirkungen (Outcome) Grundlage einer jeglichen Lehrveranstaltung. Bei meinen sämtlichen *Unterrichtsstunden im Schulpraktikum* mit schriftlich niedergelegten, sehr ausführlichen Vorbereitungen, als Muster für die Studenten, habe ich, in Anlehnung an die didaktische Analyse des alten Wolfgang Klafki, alle unterrichtlichen Maßnahmen auf mehr oder weniger grundlegende Ziele gestützt. Einräumen muss ich, dass ich das bei *Hochschulveranstaltungen* oft nicht schriftlich bzw. nicht umfassend durchführe. Nun werden einem die Kompetenzen in den Ordnungen vorgegeben. Soweit es sich allerdings nicht um stoffbezogene handelt, kann Niemand überprüfen, in welchem Umfang sie wirklich erworben werden.

In der Tat muss der Erwerb von Kompetenzen entlang von *Inhalten* erfolgen, deren Auswahl wiederum von vielen Einflussgrößen abhängt, wie den zentralen Ideen des Fachs, Erfordernissen der angestrebten Profession, Traditionen usw. Insofern ist für jedes Curriculum ein detaillierter Input erforderlich, natürlich orientiert am angestrebten Output – wie das schon immer war. Mit den Bildungsstandards für die Schule und, darauf aufbauend, für die Lehrerbildung, wird das, zumindest im Fach Mathematik, aktuell ja auch ganz ordentlich geleistet.

Es ist schon lästig, dass man bei Erstellung der Ordnungen Vieles *mehrfach* aufschreiben muss (und bei Änderungen Manches vergisst und dann Widersprüche erzeugt): in den Paragraphen 37 bis 42 sind die Kompetenzen, die Module und die Formen der Leistungserbringung ausführlich dargestellt. Im Studienverlaufsplan ist das Meiste noch einmal in Kurzform aufgeführt, und schließlich wird in den umfangreichen Modulbeschreibungen Alles ein drittes Mal, nun noch weiter, ausgebreitet.

Die Kompetenzen dürfen natürlich nicht lauten "sollen können" oder "sollen wissen"; denn da würde man ja sofort erkennen, dass es sich um die guten alten Lernziele handelt. Schon gar nicht "vertiefen Erfahrungen", "lernen kennen" oder "haben Kenntnisse"; denn das sind ja gar keine Kompetenzen. In der Tat muss der Infinitiv verwendet werden, so wie neuerdings in den Parteiprogrammen. Und da sieht man, wie sich die Kollegen (auch ich) krampfhaft um eine abwechslungsreiche Prosa bemühen, um ihrem alten Deutschlehrer gerecht zu werden. So lange es um inhaltsbezogene Kompetenzen geht, klappt das noch

ganz gut. Aber man muss ja auch noch sog. Schlüsselkompetenzen formulieren. Wie die einigermaßen objektiv abgeprüft werden sollen?

Wie bei der Forderung nach vielen verschiedenen Prüfungsformen hat man auch bei der Kompetenz-Orientierung den Verdacht, dass mit ihr eine Senkung des Anforderungsniveaus in Kauf genommen werden soll. Denn diese stellt sich ja unweigerlich ein, wenn die inhaltlichen Begriffe und die Anstrengung für ihren Erwerb aus dem Fokus gerückt werden. Zum Glück verweigern sich die deutschen Universitäten noch dieser Niveau-Senkung weitgehend.

Hier das Beispiel eines m.E. nicht besonders gut gelungenen Katalogs:

Fachliche Kompetenzen:

Die Studierenden

- beschreiben und erläutern elementare Formen, Konstruktionen und Symmetrien in Ebene und Raum und operieren damit materiell und mental,
- erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ebenen und räumlichen Phänomenen,
- erläutern und nutzen geometrische Vorstellungen (z.B. Auslegen, Ausschöpfen) zum Messen von Längen, Flächeninhalten, Rauminhalten und Winkeln,
- **vertiefen** ihre **Erfahrungen** mit zentralen Ideen (Symmetrie, Passen, Messen, Funktionalität usw.) und mit Methoden der Erkenntnisgewinnung (Experimentieren, Vermuten, Beweisen, Widerlegen),
- **lernen** wichtige geometrische Sätze – auch als Kulturgut – **kennen**,
- verwenden Abbildungen als universelles Werkzeug (z.B. Kongruenzabbildungen, Permutationen, Folgen) und beschreiben sie mit Hilfe charakterisierender Eigenschaften (z.B. Bijektivität),
- **haben** tiefgründige **Kenntnisse** über die Entwicklung räumlicher und zeitlicher Vorstellungen und geometrischer Begriffe zur Orientierung und Darstellung von Objektbeziehungen und Mustern (u.a. elementare topologische Begriffe, geometrische Beschreibungen und Transformationen, Übersetzung von dreidimensionalen Ansichten in zweidimensionale Bilder und umgekehrt).

Z.B. das Ziel "Kenntnisse haben" ist m.E. trotz des Internets nach wie vor wichtig, fällt aber durch das Raster des Kompetenzbegriffs und dürfte hier eigentlich nicht erscheinen.

Spezifische Schlüsselkompetenzen:

Die Studierenden

- analysieren Fachinhalte sowie pädagogische und didaktische Theorien und Ideologien kritisch,
- reflektieren eigene Erfahrungen,
- präsentieren und erklären mathematische und mathematikdidaktische Sachverhalte,
- denken konzeptionell, analytisch und logisch,
- denken und handeln eigenständig.

Diese Schlüsselkompetenzen haben wir mit leichten Variationen (in Abhängigkeit davon, ob es sich um fachinhaltliche oder fachdidaktische Veranstaltungen handelt) bei jedem Modul aufgeführt, und es steht nach wie vor in Frage: Warum gerade diese? Gäbe es nicht andere? Wie will man deren Vorhandensein überprüfen? Dazu müsste man tiefgründige didaktisch-pädagogisch-philosophische Aufsätze schreiben. Das würde lange dauern und ganz bestimmt trotzdem nicht zu allgemein anerkannten verbindlichen Katalogen führen.

"Welche Fachleute für welche Gebiete haben eigentlich dieses Monster einer überbürokratisierten Kompetenz-Orientierung in die Welt gesetzt?", frage ich mich bis heute.

4.3 Erforderliche personelle Ressourcen

Erklärtes Ziel der Politik ist es, die Studentenzahlen in Deutschland zu steigern, und dies möglichst auf die billige Tour, d.h. insbesondere ohne langfristige Belastung mit Akademiker-Dauerstellen. Diese Strategie unterliegt einem allgemeinen Sparsamkeitsprinzip und ist deswegen natürlich grundsätzlich zu begrüßen. Außerdem wird dabei eine demografische Entwicklung unterstellt, die ab Mitte der 20-er Jahre zu einem Rückgang der absoluten Studentenzahlen führt, auch wenn die relativen Zahlen pro Jahrgang weiter steigen sollen.

Darüber hinaus spekuliert man auf die entlastende Wirkung von elektronischen Medien in der akademischen Lehre einerseits und in der Organisation des akademischen Betriebs andererseits. Nach den bisherigen Erfahrungen muss man an diesen beiden grundlegenden Zielsetzungen Zweifel haben. Z.B. die aktuellen Bemühungen unserer Verwaltung, das Administrationssystem PAUL hochschulweit einzuführen, zeitigen schier unlösbare Probleme, stören den Betrieb empfindlich und bringen langfristig erhebliche Einschränkungen mit sich. Einer damit angestrebten Rationalisierung des Prüfungswesens steht z.B. das schon erwähnte, geradezu romantisch zu nennende Gebot, dass die Studenten möglichst viele verschiedene Prüfungsformen kennenlernen sollen, diametral entgegen.

Unsere Hochschule hat sich zu einer überproportionalen Beteiligung an der Erhöhung der Studentenzahlen verpflichtet, und so müssen wir trotz der Proteste vom letzten Herbst in den nächsten Semestern weiter mit hohen Aufnahmezahlen rechnen. Es liegt auf der Hand, dass die Ausdehnung der Studienberechtigungsquote nicht zu einer entsprechenden Steigerung der studentischen Anstrengungsbereitschaft führt, und so strömen die

Massen vor allem in die für leichter zugänglich gehaltenen Wirtschaftswissenschaften und Lehrämter, während die MINT-Fächer nach wie vor zu wenig frequentiert werden.

Bei den Lehrämtern steht dieser Nachfrage mittelfristig kein entsprechender Bedarf gegenüber. Wohl werden zur Zeit noch Seiteneinsteiger vor allem in den MINT-Fächern für die Hauptschulen und die Berufskollegs eingestellt. Aber bei dem besonders begehrten Grundschullehramt ist eine Sättigung in den Schulen schon erreicht bzw. steht unmittelbar bevor. Von daher wäre eine scharfe Zulassungsbeschränkung das Gebot der Stunde. Eine solche darf aber bekanntlich nicht mit fehlendem Bedarf, sondern nur mit Kapazitätsproblemen begründet werden.

Die überlasteten Lehramtsfächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Erziehungswissenschaft und andere haben zwar diese Kapazitätsprobleme und plädieren für weitgehende Zulassungsbeschränkungen. Allerdings konterkarieren sie damit die grundsätzliche Politik der Hochschule, und es ist ihnen darin nur mäßiger Erfolg beschieden. Die kurzfristigen Interessen (der Hochschule wie des Landes!) dominieren die mittelfristigen.

In diesem Zusammenhang habe ich schon das Argument gehört, dass die "großen" Fächer die Überlast auch deswegen in Kauf nehmen müssten, damit die kleineren Fächer überleben könnten. Abgesehen davon, dass der Zulauf etwa zur Physik dadurch kaum gesteigert wird, kann dieses Überleben nicht auf die Knochen der Dozenten, Mitarbeiter und Studenten eben der "großen" Fächer gehen.

Ich möchte die Vielfalt unserer Fächer unbedingt erhalten, und das kann man ganz einfach dadurch erreichen, dass man ihnen nicht dauernd ihre kapazitative Unterlast vorhält. Man sollte nicht auf die Massen schießen, die man durch vielfältige Lehramtsfächerkombinationen nach Paderborn locken könnte – diese werden davon nicht angezogen –, sondern man sollte diese als ein bereicherndes Grundangebot für die Lehrerbildung sehen, auch wenn nicht allzu Viele davon Gebrauch machen.

Zwei weitere Faktoren werden zusätzlich zur Überlastung unserer Hochschule beitragen:

Zum einen der Doppelabiturjahrgang in NW im Jahr 2013, der für das Durchlaufen der Hochschulen bis etwa 2019 brauchen wird. Die Belastungen hieraus dürften sich auf alle Studiengänge verteilen. – In anderen Bundesländern gibt es diesen Doppelabiturjahrgang z.T. schon vorher, aber ich schätze, dass die Auswirkungen auf Paderborn *daraus* sich in Grenzen halten.

Zum anderen wird durch die Verlängerung der Studienzeit der GHRG-Studenten um über 30% bis über 40% (je nach dem, wie man das Praxissemester hier einbezieht) vor allem der Lehramtsbereich stark in Anspruch genommen, und zwar etwa ab 2014 auf Dauer.

Die Infrastruktur unserer Hochschule ist für dieses gewaltige Wachstum nicht ausgelegt, und trotz aller anerkannter Maßnahmen (gerade gestern wurde uns ja von der umfassenden Bautätigkeit auf dem Campus und in der Fürstenallee sowie von dem geplanten Einsatz von Zelten für Lehrveranstaltungen berichtet) führt es zu einer schweren Belastung der Professoren, Mitarbeiter, Studenten und der Verwaltung sowie unausweichlich zu einer Beeinträchtigung der Qualität der Lehre. Aus den unterschiedlichsten Gründen kann das Lehrpersonal nicht in dem eigentlich gebotenen Ausmaß vermehrt werden: Es ist zu wenig Platz vorhanden. Es sind zwar umfangreiche Finanzmittel vorhanden, aber zu wenig "gutes Geld", das für die Einrichtung von Dauerstellen verwendet werden könnte. Aber auch: Es sind zu wenig geeignete Kandidaten vorhanden. Für die Mathematikdidaktik weiß ich das genau, und für die Deutschdidaktik habe ich es in einem fehlgeschlagenen Berufungsverfahren gerade auch erlebt. Es ist müßig, über die Gründe zu rasonieren und auf langfristige Abhilfe zu hoffen. Wir bräuchten die Leute jetzt bzw. spätestens ab 2011, wenn es mit dem Bachelor-Studium im Lehramt losgeht und die laufenden Lehramtsstudiengänge noch viele Jahre lang abgewickelt werden müssen.

Unabhängig von den von mir monierten Engpässen gibt es ja ein Programm der Landesregierung zur Stärkung der Fachdidaktik. In dessen Rahmen konnten wir zahlreiche Stellen vorzeitig wiederbesetzen, und diese Maßnahme führte und führt zu einer Entlastung in den letzten und in den nächsten Jahren. Allerdings dürfte diese genau dann *auslaufen*, wenn es mit den beschriebenen *Belastungen* gerade richtig losgeht. *Vor* meiner Zeit im PLAZ-Direktorium habe ich Pläne für die Verteilung 25 neuer Akademiker-Stellen im Lehramtsbereich mitbekommen. Diese Zahl ist inzwischen auf gerade noch ca. 2 1/2 reduziert. Und von den angekündigten umfangreichen personellen Maßnahmen der Landesregierung wegen der allgemeinen und wegen der B-M-Überlast hört man zur Zeit nichts.