

Peter Bender, Paderborn
19.09.2002 GDM
bender@upb.de

Wider die "konsekutive" Lehramt-Ausbildung

(Aktualisierung und Erweiterung des fast gleichnamigen Aufsatzes in "Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 55 (2002), 304–306" des Autors)

1. Wie haben sich die Vorbereitungen zur Einführung der "konsekutiven" Lehramt-Ausbildung in Nordrhein-Westfalen bisher entwickelt?

Im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) des Landes Nordrhein-Westfalen (NW) erarbeitete im Jahr 2000 ein sog. Expertenrat ein Gutachten über sämtliche Hochschulen im Lande und legte dieses im Februar 2001 vor. Diesem Expertenrat gehörten zwar keine Expertinnen oder Experten für *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (inklusive *Lehramt-Ausbildung*; kurz: LBA) an; dennoch enthielt das Gutachten ein längeres Kapitel über diese, naturgemäß aus der externen Perspektive der Expertenrats-Mitglieder, und gipfelte in der Empfehlung (verständlicherweise ohne den Versuch einer *endogenen* Begründung), die LBA in NW zukünftig "konsekutiv" zu strukturieren.

Bei der Rede von "konsekutiver" LBA müssen zwei sachlich voneinander unabhängige 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 Fach-Studiums vom schulbezogenen Studium (von mir im Folgenden "*segregiertes*" *Studium* genannt), wobei in einem ersten Abschnitt fast ausschließlich fachbezogene und danach schulbezogene Studien erfolgen. Man kann sich recht gut eine LBA mit der B-M-Struktur vorstellen, bei der dezidiert nicht segregiert studiert wird (in Rheinland-Pfalz ist man mit einem solchen Modell im März 2002 an die Öffentlichkeit getreten), während umgekehrt ein segregiertes Studium zwar logisch, aber eigentlich kaum praktisch ohne die B-M-Struktur funktionieren kann. Man könnte noch daran denken, das schulbezogene Studium schon in der Bachelor- und das Fach-Studium erst in der Master-Phase anzusiedeln (wofür es Vorbilder im Ausland gibt), aber an diese Reihenfolge ist in NW nicht gedacht, und sie soll jetzt außer Betracht bleiben.

Dem MSWF, das mit einigen Mitgliedern im Expertenrat vertreten war, machte die genannte Empfehlung zu seiner eigenen, und zwar ziemlich massiv: Apodiktisch fordert das neue Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes NW vom Juni 2002 in § 1 Abs. 4, "Insbesondere sind Modelle konsekutiver Studiengänge zu erproben." In den ersten Wochen stand als inhaltliche Vorlage lediglich ein Papier des Wirtschaftswissenschaftlers und Rektors der Universität Osnabrück Rainer Künzel "Konsekutive Lehrerausbildung? Ja, aber konsequent!" (später publiziert in Zeitschrift für Pädagogik 4, 2001, 539–548) zur Verfügung, in dem Kriterien des Studiengangs-Management für Hochschulen und Studierende im Vordergrund standen.

Diese extremere Lesart der "konsekutiven" LBA wurde dann in dem Erlass "Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter" im Mai 2001 abgeschwächt. Es war dem MSWF wohl bewusst geworden, dass eine ordentliche

LBA doch bestimmte Mindeststandards (z.B. an Schulbezug) erfüllen muss, nicht zuletzt zwecks Kompatibilität mit den anderen Bundesländern. Allerdings wurde dabei ein gerütteltes Maß an Widersprüchlichkeit produziert, mit dem umzugehen die Hochschulen sich nicht leicht taten.

Mit diesem Erlass wurden die Hochschulen des Landes dazu aufgefordert, sich um die Teilnahme an einem auf sieben Jahre angelegten Modellversuch zur "konsekutiven" LBA zu bewerben. Für drei Hochschulen war in Sachen "LBA" diese Bewerbung existenziell: Als eine Maßnahme im Zuge der Umstrukturierung der Hochschullandschaft in NW war nämlich die Einstellung der LBA an den Standorten Bochum, Bonn und Düsseldorf verfügt worden, und lediglich die Teilnahme am Modellversuch hätte ihnen diese erhalten, allerdings dann eben nur als "konsekutive" LBA. Gemeinsam ist diesen drei Universitäten, dass sich ihre LBA nur auf die Sekundarstufe II bezieht und in den vergangenen zwanzig Jahren nicht gerade ein wesentliches Element ihrer Profilbildung darstellte. — Nötig war diese von Manchen so genannte Erpressung nicht, denn es legten nicht nur diese 3, sondern insgesamt 9 (der 13 in Frage kommenden) Hochschulen im Lande Modelle vor: Bielefeld, Bochum, Bonn (spät), Dortmund, Düsseldorf, Duisburg, Münster, Siegen, Wuppertal und lediglich Aachen, Essen, Köln und Paderborn nicht.

Bei der Mehrzahl dieser Modelle war zu spüren, dass sie von den Belangen gewisser Fachwissenschaften aus konzipiert sind (je nach dem, wer sich an der jeweiligen Hochschule zuerst der Angelegenheit angenommen hatte). Da wurden — ganz im Sinne der ursprünglichen Idee des MSWF — herrliche Fachstudiengänge entworfen, allerdings manchmal mit Riesen-SWS-Zahlen und zugleich optimalen Lehrenden-Lernenden-Relationen (die der herkömmlichen LBA natürlich auch sehr gut tun würden), während die genuinen Belange der LBA oft eher nebenbei abgehandelt wurden. 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 Lehrerbildung. Universität Paderborn: Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) 2002".

Letztlich wurden dann Anfang 2002 nur zwei Anträge genehmigt, und diese werden seit dem WS 2002/03 realisiert: Bielefeld und Bochum. — Einerseits wurden die anderen Hochschulen informell aufgefordert, ihre Überlegungen weiter zu entwickeln und eventuell noch später in den Modellversuch einzusteigen, andererseits ließ das MSWF aber verlautbaren: "Grundsätzlich bleibt es aber dabei, dass eine flächendeckende Einführung des Modellvorhabens wegen der Vielzahl noch zu lösender Detailfragen zur Zeit nicht zur Debatte stehen kann" (nach: Westfälisches Volksblatt vom 20.03.2002).

Das Bochumer Modell ist recht simpel aufgebaut. Dies war dort möglich, weil man ja nicht über eine Primarstufe- oder Sekundarstufe-I-Ausbildung verfügt und auf deren Belange nicht einzugehen brauchte. Vor allem war Bochum den anderen Hochschulen bei der Vorlage des Entwurfs um Monate voraus und fungierte die ganze Zeit als Zugpferd. — Das Bielefelder Modell berücksichtigt viel stärker genuine Belange der LBA bis hin zu Bezügen zur Zweiten Phase, ist allerdings sehr kompliziert strukturiert. Es konterkariert die eigentliche Idee eines segregierten Studiums insofern, als es Erziehungswissenschaft als eines der beiden Fächer im Bachelor-Studium zulässt (was nach meiner Einschätzung von einem Großteil der LBA-Studierenden dann auch genommen werden wird).

2. Welche Argumente werden für eine "konsekutive" Lehramt-Ausbildung angeführt?

Als Hauptvorteil der "konsekutiven" LBA, verstanden als segregiertes Studium, wird die sog. "Polyvalenz" angeführt: Wer vorhat, ein Lehramt zu studieren, muss zunächst einmal 6 Semester lang erfolgreich ein dezidiert nicht schul-bezogenes Fach-Studium 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.

Außerdem wird (hie und da) die Hoffnung auf Einsparungen gehegt: an *Zeit* für die Studierenden, die mit dem Bachelor-Abschluss die Hochschule verlassen, weil sie in der Zwischenzeit von ihrem Lehramt-Berufswunsch abgekommen sind; für den Staat an *Finanzmitteln*, weil schneller studiert wird und Lehrveranstaltungen für Studierende gemeinsam angeboten werden können, die verschiedene Berufsziele haben, und für die Kultusbehörden an *Fürsorgeverantwortung*, weil die Referendariat- und Lehramt-Interessentinnen und -Interessenten ja auf ihren Bachelor-Abschluss und damit auf Berufskarrieren außerhalb des Schulsystems verwiesen werden können.

In allen schulrelevanten Universitätsfächern, nicht zuletzt in der Mathematik, versprechen sich viele der fachlich ausgerichteten Vertreterinnen 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 (s. z.B. den Beitrag von Gerd Fischer: "Gestufte Lehrerbildung — der Versuch eines Modellversuchs In: Mitteilungen der GDM 74 (2002), 65–69"). Im Zusammenhang damit steht die Mutmaßung, dass sich bei einem segregierten Studium Überschneidungen von Lehrveranstaltungen nennenswert verringern ließen.

Das MSWF wiederum brachte als potenziellen Ausgleich für die offensichtliche Verschärfung der Trennung zwischen Theorie und Praxis in der LBA die Idee ins Spiel, dass die Zweite Phase der LBA und das erziehungswissenschaftliche Master-Studium enger verzahnt werden sollten (bis hin zur Integration dieser beiden Abschnitte). Vermutlich wollte man an dieser Stelle auch die unvermeidliche Verlängerung des Studiums (in der Sekundarstufe II z.B. von neun auf zehn Semester) beim Übergang zu einer "konsekutiven" LBA abfedern.

Die B-M-Studienstruktur soll außerdem die LBA, wie den Rest der deutschen Hochschulwelt, mit dem Ausland kompatibler machen und die internationale Mobilität auch der Lehramtstudierenden erhöhen, ein Anspruch, den zu erfüllen man sich in der Erklärung von Bologna 1999 verpflichtet habe.

In den letzten Jahren sind weitere Argumente auf den Tisch gekommen wie z.B.: Selbstachtung und Ansehen der Lehramtstudierenden würden steigen, wenn sie zuerst einmal ein "ordentliches" Fachstudium absolvieren würden. — Wegen ihres spekulativen Charakters, ersichtlicher Irrelevanz oder Abwegigkeit diskutiere ich solche Argumente nicht weiter. Bei dem gerade zitierten meine ich z.B., dass wer Lehramt studiert, sich dazu bekennen und ihre oder seine Selbstachtung genau daraus ziehen soll, zumal auch die herkömmliche LBA das "ordentliche" Studium zweier Fächer einschließt.

3. Was spricht gegen eine "konsekutive" Lehramt-Ausbildung in Form eines segregierten Studiums?

3.1 Einige der "Vorzüge" sind nicht an eine "konsekutive" Lehramt-Ausbildung oder gar ein segregiertes Studium gebunden

Z.B. die engere Verzahnung von universitärer LBA mit der Zweiten Phase: Diese kann in einer LBA mit frühem Schulbezug noch günstiger als bei einem segregierten Studium geleistet werden, weil da sowohl vom Umfang her, als auch in der Verteilung über die Studiensemester viel mehr Schulpraxis möglich ist. In den Modellen der sich bewerbenden Hochschulen kamen Bezüge zur Zweiten Phase denn auch nur marginal vor.

Z.B. die Verringerung von Lehrveranstaltungsüberschneidungen: Der Mangel an Überschneidungen 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 vor allem in der Disparität des Fachstudiums einerseits und des pädagogischen Studiums (inklusive Fachdidaktik) 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" LBA, wie sie vom MSWF angedacht ist, in den ersten 6 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). In Sachen "Überschneidungsproblematik" wird also eigentlich nichts gewonnen. — Zu lösen wäre diese Problematik sowieso nur durch eine drastische Einschränkung der Fächerkombinationsmöglichkeiten. Dies hätte dann zwar wieder nichts mit der "konsekutiven" LBA zu tun, würde der LBA aber einen Teil ihres möglichen allgemeinbildenden Charakters nehmen.

Z.B. das Angebot gemeinsamer Lehrveranstaltungen für Studierende mit unterschiedlichen Berufswünschen: Bereits jetzt ist in vielen Fächern und in der Erziehungswissenschaft z.B. für Diplom- und Lehramt-, für Magister- und Lehramt-, für SII-, SI- und Primarstufen-Studiengänge ein partiell gemeinsames Angebot üblich. In dem einen oder anderen Fach wäre da durch eine stärkere Modularisierung von Lehrveranstaltungen vielleicht noch eine Intensivierung möglich. Aber das Modulalisieren (ein mit der B-M-Struktur zufällig gleichzeitig populär diskutierte Maßnahme) hat seine Grenzen, nicht zuletzt in der ja auch angestrebten stärkeren Ausrichtung des Studiums auf die Profession.

3.2 Was ist der Bachelor-Abschluss wert?

Zu beachten ist, dass sich das Bachelor-Studium über zwei Fächer erstreckt, da es ja, wenn auch der direkte Schulbezug prinzipiell aus ihm verbannt ist, eben doch auch auf ein Lehramt vorbereiten soll. Man könnte zwar für Einfach-Lehrerinnen und -Lehrer plädieren. Dies möchte ich aber aus grundsätzlichen Bildungs-Erwägungen heraus ablehnen, und es ist wohl auch nicht konform mit KMK-Vereinbarungen. Die Diplom-Mathematikerinnen und -Mathematiker, die vor etwa 30 Jahren in einer Man-

gelsituation in den Schuldienst übernommen wurden, waren zwar nicht die schlechtesten Lehrerinnen und Lehrer. Aber mit einem ordentlichen Lehramtstudium und einem zweiten Fach wären sie vielleicht noch besser gewesen. Außerdem sind die Verhältnisse nicht mehr so; neben dem Fachlichen haben heute soziale, diagnostische und erzieherische Kompetenzen eine viel höhere Bedeutung als damals. Mit Sorge sehe ich z.B., dass im neuen LABG des Landes NW für das Gymnasium Einfach-Lehrämter in den Mangelfächern Kunst und Musik vorgesehen sind.

Für alle anderen Fächer inklusive Mathematik steht aber ein solches Einfach-Lehramt nicht zur Debatte. D.h. von den etwa 120 SWS eines Bachelor-Studiums entfallen nach Abzug der vorgesehenen 20 SWS für "Vermittlungswissenschaften" je etwa 50 SWS auf die beiden Fächer. Für Studierende, die an ein erziehungswissenschaftliches Master-Studium denken, sind im Bochumer Modell als konkretisierender Prototyp z.B. 4 SWS Türkisch, 4 SWS Präsentationstechniken / Kreatives Schreiben, 4 SWS Systematische Internet-Nutzung, 4 SWS Multikulturelle Gesellschaft / Globalisierung und Migration sowie 4 SWS Schulpraktikum vorgesehen. Jedenfalls braucht man nicht zu hoffen, doch noch etwas für die Fächer abzweigen zu können, sondern muss der Tatsache ins Auge sehen, dass da für jedes Fach faktisch gerade einmal 2 1/2 Semester zur Verfügung stehen.

Wenn ich daran denke, dass die Konferenz Mathematischer Fachbereiche noch vor wenigen Jahren bei Strafe der Verachtung den mathematischen Instituten dringend abgeraten hat, auf den Zug des Bachelor-Studiums mit 6 Semestern zu springen! Oder: Schon seit längerem ist in der Chemie die Promotion der überwiegende akademische Abschluss, für den man gut und gerne 12 bis 14 Semester ansetzen kann. Welchen Wert soll denn da ein Studium von 2 1/2 Semestern haben? Weiter: Im genehmigten Bielefelder Modell kann ja als eines der beiden Fächer Erziehungswissenschaft gewählt werden, obwohl für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nicht gerade eine überwältigende Nachfrage besteht; und: womit das Polyvalenzprinzip nicht besonders ausgeprägt verfolgt wird.

Gewiss, man kann an Wissenschaftsjournalismus, Lektorate, innerbetriebliche Bildung u.ä. denken. Aber zum ersten gibt es solche Stellen nicht im Überfluss und wird es angesichts zunehmenden Personalkostendrucks selbst in der sich weiter ausprägenden Dienstleistungsgesellschaft auch in Zukunft nicht im Überfluss geben. Zum zweiten bevorzugt die Wirtschaft, wie der Bildungsforscher Klaus Klemm in Essen festgestellt hat, auch für solche Stellen Personen, die ein Vollstudium (durchaus das herkömmliche SII-Lehramt) vorzuweisen haben, günstiger Weise mit zweitem Staatsexamen dabei. Jedenfalls hat der Vertreter der Industrie, der im Dezember 2001 an einem Workshop des MSWF zu dieser Frage teilnahm, ein Interesse der Wirtschaft an diesem Bachelor-Abschluss verneint. Zwar hat die Ministerin in der Diskussion zutreffend darauf hingewiesen, dass die Wirtschaft sich in solchen Dingen schon häufiger getäuscht habe, aber umgekehrt ist nicht zu erkennen, wieso das MSWF es besser weiß. Ein einigermaßen handfestes Berufsbild für diesen Abschluss gibt es jedenfalls nicht.

3.3 Spart die "konsequente" Lehramt-Ausbildung Zeit, Geld und Fürsorgeverantwortung?

In Sachen "Zeit" und "Geld" hängt die Beantwortung der Frage vom Studierverhalten zukünftiger Lehramt-Interessierten ab: Wenn sehr viele von diesen von ihrem Berufsziel "Lehramt" abkommen und die Universität mit dem Bachelor-Abschluss ver-

lassen, wird Zeit und Geld gespart (das gilt natürlich für Nicht-Lehramt-Studiengänge genau so). Auf diese Weise wären breite Teile der Universität und die Fachhochschulen wieder ein Stück mehr einander angeglichen, und das erklärte und bisher ohne Zwangsmaßnahmen nicht zu erreichende Ziel der deutschen Hochschulpolitik, dass 40 % aller Studienplätze an der Fachhochschule angesiedelt sein sollen, würde zunehmend obsolet, da der Zweck der Ersparnis auch so erreicht würde.

Wenn aber die Mehrzahl der Lehramt-Interessierten bei Ihrem Berufsziel bleibt, dann wird der Gesamtaufwand an Zeit und Geld sogar höher, denn die Studienzzeit wird bei der B-M-Struktur um mindestens 1 Semester verlängert, weil ja das Bachelor-Studium allein schon mindestens 6 Semester dauern muss und noch das, je nach angestrebtem Lehramt, 2- oder 4-semesterige Master-Studium folgt. Beim segregierten Studium ist da auch keine Verkürzung unter Beibehaltung der Qualität durch eine Integration des Referendariats mit dem Master-Studium in Sicht, weil dieses dringend gebraucht wird für alle die schulbezogenen Studienanteile, die während des Bachelor-Studiums außen vor bleiben.

Für mich ist diese Studienzeiterverlängerung übrigens kein Nachteil, da angesichts unserer gesellschaftlichen Entwicklung mit nach wie vor zunehmender Lebenserwartung und schrumpfendem Erwerbsarbeitsvolumen auch im akademischen Bereich die Verkürzung der Bildungszeit (an Schule und Hochschule) kontraproduktiv ist. Der Verweis auf das niedrigere Berufseintrittsalter in vielen anderen Ländern steht diesem Arbeitsmarktargument nicht entgegen und ist außerdem so lange nicht stichhaltig, wie nicht das ganze Gesellschafts-, Bildungs- und Ausbildungssystem in diesen Ländern in die Überlegungen mit einbezogen wird.

Unabhängig von diesen sozialen Aspekten vermag ich in der Breite, d.h. abgesehen von einzelnen Überfliegerinnen und -fliegern, die Vorzüge von 22-jährigen Absolventinnen und Absolventen gegenüber 25-jährigen nicht zu erkennen, eher im Gegenteil: es fehlen ihnen 3 Jahre Lebensreife. *Innerhalb* eines Bildungssystems korrelieren vielleicht kurze Studiendauern mit guten Studienleistungen positiv, aber *zwischen* verschiedenen Systemen gibt es für eine solche Korrelation keine Indikatoren.

Folgendes Ökonomie-Argument könnte vielleicht ziehen: Derzeit haben Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtstudiums einen Anspruch auf Zulassung zum Referendariat, weil ja erst mit dem Zweiten Examen die Berufsausbildung beendet ist. Diese Begründung entfällt bei der B-M-Studienstruktur, weil bereits der Bachelor einen berufsqualifizierenden Abschluss darstellt. Die Kultusbehörde könnte daher schon den Zugang zum Referendariat, und nicht erst die Einstellung in den Schuldienst vom Bedarf abhängig machen. Hier von einem Zeitgewinn für die Interessentinnen und Interessenten zu reden, wäre zwar zynisch, denn wer es bis zum Lehramt-Master geschafft hat, möchte in aller Regel auch noch das Referendariat absolvieren; aber für den Staat tut sich hier in der Tat ein gewisses Sparpotenzial auf.

Ob er damit seiner Fürsorgeverantwortung (nicht im juristischen Sinn) ledig wird, sei dahin gestellt. Der Bachelor-Abschluss jedenfalls eröffnet nach meiner Einschätzung bestimmt nicht mehr berufliche Perspektiven als die Situation in den 1980-er Jahren, wo viele junge Menschen mit Zweitem oder Erstem Lehramtexamen und einer gewissen Lebenserfahrung sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Schule positioniert haben. (Dies war allerdings wohl nur möglich, weil (i) der Zustand ein vorübergehender war, (ii) entsprechend die Studierendenzahlen stark zurück gegangen waren und (iii) die globale Stellensituation viel günstiger als heute war.)

Eine Fürsorgeverantwortung könnte man schließlich noch denjenigen Lehramtstudierenden gegenüber sehen, die für diesen Beruf nicht geeignet sind oder sich aus sonstigen Gründen davon weg orientieren und denen man früh andere Perspektiven bieten möchte. Es fragt sich natürlich, wie jemand das Fehlen ihrer oder seiner Eignung feststellen soll, wenn sie oder er zunächst einmal 6 Semester lang gar nicht auf diesen Beruf hin studiert. Wenn deswegen, wie im einen oder anderen Modell zum segregierten Studium geschehen, systemwidrig ein dann isoliertes Schulpraktikum in das Bachelor-Studium eingebaut wird, wird man vielleicht wirklich den einen oder anderen Extremfall an Schulphobie auslesen. Aber diese Selbsterprobung hat man doch bei der herkömmlichen LBA automatisch und kontinuierlich über das ganze Studium hinweg, so dass eine etwaige Aufgabe viel reflektierter erfolgen kann.

Überhaupt könnte das nicht schulbezogene Bachelor-Studium den Effekt haben, die oder den einen oder anderen Lehramtinteressierten früh von diesem Berufsziel abzubringen und damit dem Staat die Fürsorgeverantwortung abzunehmen. Zu konzedieren ist, dass in den Öffentlichen Haushalten der Anteil der Personalausgaben kontinuierlich wächst, besonders bei den Bundesländern mit ihrer Zuständigkeit für das personalintensive Bildungswesen. Verständlicher Weise versucht man deswegen schon seit Jahren, pauschal den Drang der Abiturientinnen und Abiturienten zum Lehramt einzudämmen. Aber seit kurzem breitet sich in Folge der Altersentwicklung vor allem in Berufs- und Hauptschulen rapide ein Lehrerinnen- und Lehrermangel aus, und die Kultusbehörden steuern bereits energisch gegen. Hinzu kommt die aktuelle bildungspolitische Debatte anlässlich der Ergebnisse der internationalen und nationalen Schulleistungsvergleiche, die es derzeit inopportun erscheinen lässt, Interessierte vom Lehramtstudium abhalten zu wollen. Von einem pragmatischen Standpunkt aus müsste man sogar anstreben, dass möglichst viele Menschen ein Lehramtstudium ergreifen, um für die Bestenauswahl eine breite Basis zu erhalten (und um nicht nur die Hartnäckigsten nehmen zu müssen).

3.4 Welche Rolle spielt die Erklärung von Bologna?

Beim gemäßigten rheinland-pfälzischen B-M-Modell für die LBA vom März 2002 stellt sich das Polyvalenzproblem naturgemäß verschärft; denn dieses Modell verzichtet dezidiert auf eine Segregation des Studiums und sieht von Anfang an ein verzahntes Studium von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis vor, ganz im Sinne der seit Jahren von LBA-Fachleuten erhobenen zentralen Forderung (s. 3.5) und damit im genauen Gegensatz zu den ursprünglichen nordrhein-westfälischen Plänen. Ein solches Studium möchte ich "integrativ" nennen (womit ich im Folgenden also *nicht* die Integration von Erster und Zweiter Phase der LBA meine).

Man fragt sich natürlich, warum ein solches Studium dann noch in zwei getrennte Teile zerlegt werden soll und wie die Zäsur gesetzt wird. Als inhaltliche Grundlage dafür wird das Prinzip genannt, dass das Bachelor-Studium i.W. stufen- und schulformunabhängig gestaltet werden und das Master-Studium dann die Spezialisierung auf Schulstufen und -formen leisten soll. Im Vergleich zu dem unsäglichen Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschul-Lehramt, das NW mit seinem neuen LABG eingeführt hat, kann ich diese in Rheinland-Pfalz vorgesehene Spezialisierung nur begrüßen. Zugleich sind aber erhebliche Bedenken gegenüber dem einheitlichen Bachelor-Studium anzumelden. Natürlich dürfen Lehramtstudierende nicht nur die Schulstufe bzw. -form kennen lernen, in der sie später einmal unterrichten wollen, sondern müssen auch Einblicke in die Nachbarstufen und -formen sowie in das au-

berschulische Berufsleben erhalten. Aber für seine eigentlich angestrebte Schulform hat man genug zu tun, so dass man jedenfalls keine 6 (!) Semester übrig hat, in denen man sich nur marginal damit befasst. Erst recht bei den Unterrichtsfächern, insbesondere Mathematik, Physik u.ä., halte ich ein gemeinsames Studium über die Lehrämter hinweg für ausgeschlossen (s.a. 3.8).

Über diese Bedenken hinaus ist auch bei dem rheinland-pfälzischen Modell zu fragen, was zukünftig die vielen Bachelors (hier: für Bildungswissenschaften) mit diesem Abschluss anfangen sollen, außer eben weiter auf das Lehramt zu studieren. — Möglicherweise ist des Pudels Kern, dass es gar nicht in erster Linie um eine inhaltliche Begründung geht, sondern um die Einführung der B-M-Studienstruktur an sich.

Formal wäre jedenfalls der "Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister" von Bologna von 1999 Genüge getan, wonach in Europa an allen Hochschulen ein "System eingeführt werden soll, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt" (\cong 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 LBA-Bereich B-M-Studienstrukturen einzuführen. Es mag Disziplinen geben, wo die Internationalisierung von Studiengängen dringender als gerade im LBA-Bereich empfunden wird, aber eigentlich hat es schon immer internationalen Studierendenaustausch gegeben, und schon immer wurden Studien im Ausland in angemessener Weise anerkannt, auch wenn Studien- und Prüfungsstruktur unterschiedlich waren. Dass sich B-M-Studienstrukturen in den letzten Jahren in Deutschland so rapide ausgebreitet haben und inzwischen auch für den LBA-Bereich diskutiert werden, ist nicht zuletzt Ergebnis von allgemein-, bildungs-, hochschul- und fachbereichspolitischen Aktionismen, die sich von unhinterfragten Schlagwörtern wie Internationalisierung, Europäisierung, Flexibilisierung, Mobilitätssteigerung u.ä. nähren.

Nichts gegen die Ideen hinter diesen Schlagwörtern! Aber man muss auch die Relativierungen und Grenzen sehen. — Und im Prinzip nichts gegen die B-M-Studienstruktur! Sie ist zwar der "integrativen" LBA nicht gerade auf den Leib geschneidert, aber man könnte sie dieser durchaus überstülpen und dabei deren wesentliche Merkmale einigermaßen erhalten. Man hätte eben bei der Einführung ein paar Jahre lang bei Lehrenden und Studierenden die üblichen Reibungsverluste. Diese erscheinen einem zwar eigentlich überflüssig, weil für die "integrative" LBA die Studienstruktur gewiss nicht verbessert wird und in den Fächern selbstredend B-M- und herkömmliche Studiengänge gedeihlich kooperieren können. — Der eigentliche Gottseibeius ist aber das segregierte Studium, wie ich im Folgenden weiter ausführen möchte.

3.5 Die herrschende Meinung unter den LBA-Fachleuten befürwortet eine "integrative" Lehramt-Ausbildung

Seit einigen Jahren wird in weitgehendem Konsens fast aller LBA-Fachleute sowie einschlägiger Gremien und Institutionen ein stärkerer Professions-Bezug der LBA begründet und gefordert, und zwar in Form einer frühen Verzahnung von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis, also einer "integrativen" LBA, 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 15.03.1999: "Lehrerbildung 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 GDM 72 (2001), 34–42" u.a.

Von Anfang an hat es Widerstand gegen die "Einführung der 'konsekutiven' LBA, 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". Daneben gab es viele weitere gut begründete kritische Aufsätze, Diskussionsbeiträge usw. Eine breite Unterstützung durch fast 400 Unterzeichnerinnen und Unterzeichner aus Hochschule, Schule und Ausbildungsseminar fand eine entsprechende Resolution "Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung!".

3.6 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 Ersteres*, 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 z.Z. 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 Studierenden 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.

3.7 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.

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

Konsequenter Weise sollen auch die Kurzzeit-Lehramtstudiengänge, nämlich die für die Grund-, Haupt-, Realschule u.ä. "konsekutiv" organisiert werden. (Für dieses Vorhaben muss man insofern dankbar sein, als über den Grund- und Hauptschul-Lehramtstudiengängen ja immer noch das Damoklesschwert der Abschiebung an die Fachhochschule steht, wie es in naiver Weise nach wie vor z.B. vom Wissenschaftsrat, zuletzt im November 2001, gefordert wird.) Danach sollen auch hier ein 6-semesteriges Fachstudium absolviert und danach allerdings in nur 2 Semestern (inklusive Prüfungen!) die Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis stu-

diert werden, weil die Regelstudienzeit aus besoldungsrechtlichen Gründen nicht länger sein darf. Gerade 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 Lehrämter 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).

4. Abschließende Bemerkungen

In Diskussionen wurde schon die Forderung erhoben, man möge doch auf empirischer Basis feststellen, ob die "integrative" LBA oder eine LBA mit segregiertem Studium "besser" sei. Dieser Weg ist wegen mindestens zweier prinzipieller Gegenstände nicht gangbar: Zum einen besteht von vorne herein überhaupt kein Konsens darüber, wann man eine LBA "gut" nennen will. Zum anderen bräuchte man ja eine Langzeituntersuchung über 40 Jahre mit hinreichend großer Population und Kontrolle aller Variablen und hätte dann z.B. immer noch mindestens das Problem, wie man den späteren Unterrichts-"Erfolg" definieren und messen will.

So bleibt nichts, als die Argumente auf ihre Plausibilität zu prüfen, sie mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen, sie auf der Basis gewisser Zielvorstellungen zu gewichten und sich auch am Rat der Fachleute und an affinen wissenschaftlichen Ergebnissen zu orientieren. Expertin oder Experte für LBA ist nicht schon, wer auch Lehramtstudierende in ihren oder seinen Veranstaltungen sitzen hat oder an hochschulpolitischen Entscheidungen beteiligt ist, die auch Lehramtstudiengänge betreffen. Vielmehr ist konstituierender Teil von LBA-Expertise die Auseinandersetzung mit Schule und der Lehrerinnen- und Lehrerverberuf. Selbstredend gibt es auch wichtige, kluge und hilfreiche Argumente von Nicht-Fachleuten, aber, und das gilt für alle Beteiligte am Diskurs, man muss immer die Argumentationsbasis und die Interessen ins Kalkül ziehen.

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.