

## Kritik der "konsekutiven" Lehramtausbildung

Aktualisierung und Erweiterung des Aufsatzes "Wider die 'konsekutive' Lehramts-Ausbildung. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 55 (2002), 304–306" des Autors. — In einigen Abschnitten wird die Mathematik als Beispielfach herangezogen; die Argumente lassen sich meist direkt, manchmal nur modifiziert, auf andere Fächer übertragen bzw. auf den ganzen Komplex der Lehramtausbildung verallgemeinern.

### Zusammenfassung

Die "konsekutive" Lehramtausbildung, besonders in der Form eines segregierten Studiums, wie sie in diversen Modellen realisiert werden soll,

- läuft, nicht nur in der Lehramtausbildung, den *Erkenntnissen über langfristige Lernprozesse bei den Studierenden zuwider* und stellt die einzelnen Teile des Studiums *in unharmonischer Weise neben- und hintereinander*,
- *passt schlecht auf eine professionsbezogene, "integrative" Lehramtausbildung* und erschwert insbesondere den Schulpraxisbezug,
- erfordert *erhöhte SWS- und Semester-Zahlen* für die Studierenden sowie ein *erhöhtes Lehr-, Prüfungs- und Beratungsangebot* durch die Universitäten, senkt die Lehrveranstaltungsüberschneidungsproblematik nicht, aber leistet der *Ver-schulung des Studiums* Vorschub,
- erfüllt das Gebot der *Qualifizierung für Berufe außerhalb des Lehramts unzu-länglich*, und wie weit Akkreditierungen gelingen, ist nicht geklärt.

### Inhalt

1. Die bisherige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen und ein Blick auf Niedersachsen
  - 1.1 Inhaltliche Ursprünge
  - 1.2 Der Umsetzungsprozess in Nordrhein-Westfalen
  - 1.3 Ein Blick auf Niedersachsen
2. Welche Argumente werden für eine "konsekutive" Lehramtausbildung angeführt?
3. Was spricht gegen eine "konsekutive" Lehramtausbildung in Form eines segregierten Studiums?
  - 3.1 Die meisten der behaupteten Vorzüge sind nicht an eine "konsekutive" Lehramtausbildung oder gar ein segregiertes Studium gebunden
  - 3.2 Was ist der Bachelor-Abschluss wert?
  - 3.3 Spart die "konsekutive" Lehramtausbildung Zeit, Geld und Fürsorgeverantwortung?
  - 3.4 Welche Rolle spielt die Erklärung von Bologna?
  - 3.5 Die herrschende Meinung unter den LBA-Fachleuten befürwortet eine "integrative" Lehramtausbildung
  - 3.6 Die Fachlehrerinnen & -lehrer sind nicht zuerst Fachwissenschaftlerinnen & -wissenschaftler
  - 3.7 Schwächen des segregierten Studiums im Hinblick auf studentisches Lernen
  - 3.8 Die B-M-Struktur und erst recht das segregierte Studium passen überhaupt nicht auf die Kurzzeitlehramtstudiengänge
4. Abschließende Bemerkungen

## 1. Die bisherige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen und ein Blick auf Niedersachsen

### 1.1 Inhaltliche Ursprünge

Im Auftrag der Landesregierung Nordrhein-Westfalens (NW) erarbeitete im Jahr 2000 ein sog. Expertenrat (Erichsen-Kommission) ein Gutachten zur Entwicklung der Hochschulen im Lande und legte dieses im Februar 2001 vor. Diesem Expertenrat gehörten zwar keine Expertinnen & Experten für *Lehrerinnen- & Lehrerbildung* (inklusive *Lehramtausbildung*; kurz: LBA) an; dennoch enthielt das Gutachten ein längeres Kapitel über diese, naturgemäß aus einer externen Perspektive, 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 Fachstudiums vom schulbezogenen Studium (von mir im Folgenden "*segregiertes" Studium* genannt), wobei in einem ersten Abschnitt fast ausschließlich fach- und danach schulbezogene Studien erfolgen.

Man kann sich recht gut eine LBA mit der *B-M-Struktur und mit einer milden oder gar ohne Segregation* (in Rheinland-Pfalz ist man mit einem solchen Modell im März 2002 an die Öffentlichkeit getreten) und umgekehrt *ein segregiertes Studium auch ohne Aufspaltung in formal unabhängige Abschnitte* vorstellen. Man könnte noch daran denken, das schulbezogene Studium schon in der Bachelor- und das Fachstudium erst in der Master-Phase anzusiedeln. Dafür gibt es Vorbilder im Ausland, aber an diese Reihenfolge ist in Deutschland eigentlich nicht gedacht; allerdings enthält das Bielefelder Modell Varianten (s. 1.2), die partiell darauf hinauslaufen.

Das MSWF in NW, mit einigen Mitgliedern im genannten Expertenrat vertreten, 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 Studiengangsmanagement für Hochschulen und Studierende im Vordergrund standen. Auch auf der Loccumer Tagung argumentierten die Befürworterinnen & Befürworter häufig auf dieser Ebene und kaum LBA-bezogen.

### 1.2 Der Umsetzungsprozess in Nordrhein-Westfalen

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 aufgegangen, 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 bezog und in den vergangenen zwanzig Jahren nicht gerade ein wesentliches Element ihrer Profilbildung darstellte. — Nötig wäre diese von Manchen so genannte Erpressung nicht gewesen, denn es legten nicht nur diese drei, sondern insgesamt neun (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 verzichteten.

Bei der Mehrzahl dieser Modelle war zu spüren, dass sie *von den Belangen gewisser Fachwissenschaften aus konzipiert* waren (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 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 Modelle 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 verlauten: "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 ist dort möglich, weil man nicht über eine Primarstufe- oder Sekundarstufe-I-Ausbildung verfügt und auf deren Belange nicht einzugehen braucht. Vor allem war Bochum den anderen Hochschulen bei der Vorlage des Entwurfs um Monate voraus und fungierte die ganze Zeit als Vorreiter. — Von einer Erfahrung seit Beginn des WS 02/03 lässt sich jedenfalls berichten: Die unten noch anzusprechende Lehrveranstaltungsüberschneidungsproblematik und der Beratungsbedarf haben sich eher verschärft.

Das *Bielefelder Modell* berücksichtigt viel stärker genuine Belange der LBA bis hin zu Bezügen zur Zweiten Phase, ist allerdings sehr *kompliziert* strukturiert. Letzteres wird von den Protagonistinnen & Protagonisten selbstredend bestritten. Aber man braucht sie nur selbst das Modell erläutern zu lassen oder sich vor Ort bei den Kolleginnen & Kollegen zu erkundigen, die es in Studienordnungen, Studien- und Prüfungspläne

sowie vor allem in Studieninhalte umzusetzen haben. Da sind jetzt, nach einem halben Jahr, viele wichtige Regelungen noch offen, weil widerstreitende Interessen, oft zum Nachteil der LBA, die erforderlichen fein abgezielten Schritte und Verschiebungen von Semesterwochenstunden (moderner ausgedrückt: von Leistungspunkten;  $\approx 2/3$  SWS) verhindern. Ein starkes Indiz ist darüber hinaus der immense Umfang der Studienberatung (dieser wird zwar gern als Vorzug des Modells reklamiert, aber man muss doch sehen, dass er zusätzlichen Aufwand darstellt, der natürlich jeder anderen Studienstruktur auch gut täte).

Da gibt es für den *Bachelor-Durchgang Kern- und Nebenfächer* (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 für die Bachelor-Phase eine von *zwei Hauptvarianten* aussuchen (die wiederum in *Nebenvarianten* zerfallen): Mathematik einerseits und "Mathematikdidaktik" andererseits. Da muss man sich früh entscheiden, welchen der Master-Abschlüsse man anstrebt, weil für diese recht genau bestimmte Voraussetzungen aus der Bachelor-Phase festgelegt sind. — M.E. sind diese realistischen Maßnahmen aus inhaltlichen Gründen zu begrüßen. Aber sie zeigen den *grundsätzlichen Webfehler der "konsekutiven" Lehramtausbildung* in aller Deutlichkeit: Was sollen denn die vielen Bachelors mit Erziehungswissenschaft anstellen, außer weiter auf das Lehramt zu studieren (was sie ja fast alle von vorne herein vorhaben)? Und: Von der viel beschworenen Unabhängigkeit von Bachelor- und Master-Phase kann hier wirklich keine Rede sein.

### 1.3 Ein Blick auf Niedersachsen

Ähnlichen Problemen werden sich die *niedersächsischen Universitäten* ausgesetzt sehen, wenn sie jetzt ihre Modelle entwickeln.

In Niedersachsen (Ns) hatten sich in kurzem Abstand *zwei Arbeitsgruppen* im Auftrag der Wissenschaftlichen Kommission des Landes mit der LBA im Lande befasst: Die Forschungsevaluation durch die Tenorth-Kommission (2001) zeitigte durchwachsene Ergebnisse. Die stärker inhaltlich orientierten "Empfehlungen zur Weiterentwicklung" der LBA in Ns der Terhart-Kommission (2002) sind z.T. recht weit gehend. In einer Art Exkurs beschreibt diese Kommission auch *Modelle für eine "konsekutive" LBA* (so weit ich erkennen kann, ohne inhaltliche Verankerung im Bericht oder eigene inhaltliche Diskussion) und "empfiehlt ... mit Nachdruck die Erprobung der Variante C", die allerdings eine *"grundständige" LBA beinhaltet*. Diese willkommene Steilvorlage ließ sich das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes nicht entgehen und demonstrierte seinen Willen zur Aktion durch eine zügige Inangriffnahme der Umsetzung wenigstens dieser speziellen Empfehlung.

Diese scheint *im Lande Ns nur auf geringen Widerstand* gestoßen zu sein. In Loccum habe ich sogar erstmals eine nennenswerte Befürwortung einer "konsekutiven" LBA durch genuine Mitglieder des LBA-Bereichs angetroffen, allerdings auch da ohne LBA-endogene Argumente, sondern letztlich lediglich auf das Prinzip der einheitlichen universitären Ausbildung gestützt. Dies entspricht dem allgemeinen Trend einer *scheinbaren Unvermeidlichkeit*, der ja nicht zu leugnen ist.

Die *Diskussion*, wie sie auch im folgenden Artikel geführt wird, trägt vielleicht wenigstens dazu bei, die Belange der LBA auch in ferner stehenden Kreisen *ins Gespräch zu bringen*, die euphorischen *Erwartungen zu dämpfen* und das *Schlimmste zu verhüten*. Eigentlich hätten sich die deutschen Universitäten insgesamt viel energischer gegen die vordergründige Pragmatisierung ihrer Funktion im Bildungssystem wehren müssen, wie sie mit einem Federstrich ohne jede Debatte in der Erklärung von Bologna 1999 durch die Politik vorgenommen worden war. — Sie haben es nicht getan, und allmählich werden die Brüche sichtbar, die die Gleichmacherei der Studienstrukturen auf europäischer Ebene mit sich bringt.

## 2. Welche Argumente werden für eine "konsekutive" Lehramtsausbildung angeführt?

**2.1** Als inhaltlicher Hauptvorteil der "konsekutiven" LBA, verstanden als segregiertes Studium, wird die sog. *Polyvalenz* angeführt: Wer vorhat, ein Lehramt zu studieren, muss zunächst einmal sechs Semester lang erfolgreich ein dezidiert 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., d.h. inklusive Fachdidaktik und Schulpraxis) anschließen und einen Master-Grad erwerben, der zur weiteren Laufbahn im Lehramt berechtigt.

**2.2** 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 Lehramtsberufswunsch 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 Lehramtinteressentinnen & -interessenten ja auf ihren Bachelor-Abschluss und damit auf Berufskarrieren außerhalb des Schulsystems verwiesen werden können.

**2.3.** In den schulrelevanten *Universitätsfächern* versprechen sich viele der fachlich ausgerichteten Vertreterinnen & Vertreter vom segregierten Studium eine *intensivere 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 Lehrerausbildung — der Versuch eines Modellversuchs In: DMV-Mitteilungen 2002, Heft 2, 52–54; und 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.

**2.4** 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 (eventuell bis hin zur Integration dieser beiden Abschnitte). Möglicherweise wollte man an dieser Stelle auch die unvermeidliche Verlängerung des Studiums beim Umstieg auf die "konsekutive" LBA abfedern.

**2.5** 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.

**2.6** Besonders Hochschulmanagerinnen & -manager sprechen sich der *Einheitlichkeit* zuliebe dafür aus, dass die LBA zusammen mit dem "Rest" der jeweiligen Universität auf die B-M-Studienstruktur umgestellt wird; — eine Umstellung, die ja ihrerseits schon wesentlich mit Einheitlichkeit begründet wird. Interessanter Weise scheint hierbei, zumal von Ministeriumsseite aus, die LBA zugleich auch als Hebel benutzt zu werden, den man gut im Griff zu haben glaubt und mit dem man widerständigen Universitäten oder Fächern die B-M-Studienstruktur "nahe bringen" kann.

In beiden Funktionen der LBA (als Zögerliche oder als Zünderin) wird bei den alten Strukturen das *Staatsexamen als "Störung"* im dominierenden Diplom- bzw. Magister-Prüfungsbetrieb gesehen, die durch eine nur partielle Umstellung verschärft würde. Auch könnte sich, bei einer kompletten Umstellung, die *LBA aus ihrem Ghetto-Dasein emanzipieren* und von der Hochschulöffentlichkeit, insbesondere auch von der Hochschulleitung, besser wahrgenommen und unterstützt werden; — Erlangung von Akzeptanz durch Anpassung (in anderen Zusammenhängen ist ein solches Ansinnen außerordentlich verpönt).

**2.7** Individual gewendet mutiert dieses Argument zu der Mutmaßung, dass *Selbstachtung und Ansehen der Lehramtstudierenden steigen*, wenn sie zuerst einmal ein "ordentliches" Fachstudium absolvieren. Als ob das, in dieser Gedankenwelt natürlich auch als zweitrangig empfundene, Bachelor-Studium dies leisten würde! Warum ziehen denn trotz aller entgegengesetzten politischen Bemühungen seit Jahrzehnten Viele ein Universitätsstudium einem FH-Studium vor? — Hier habe ich einen ganz anderen Ansatz: Wer *Lehramt* studiert, soll sich gefälligst dazu bekennen sowie ihre & seine *Selbstachtung genau daraus* ziehen, zumal auch die herkömmliche LBA das "ordentliche" Studium zweier Fächer einschließt (wenn das denn jemandem so wichtig für das Selbstwertgefühl ist).

**2.8** Allerdings ist es an vielen deutschen Universitäten mit der *"herkömmlichen" LBA in der Tat nicht zum Besten bestellt*. Auf der Basis dieser leider zutreffenden Charakterisierung wird nun mit folgender Argumentationsfigur für die B-M-Studienstruktur in der LBA argumentiert: Lasst uns ein System, dessen Mängel wir kennen, durch ein anderes System ersetzen, dessen Mängel wir noch nicht kennen (von Heinz-Elmar Tenorth, gestützt auf ein Bonmot Lichtenbergs, in Loccum so auf den Punkt gebracht).

Flankiert wird dieses Argument (in Loccum mehrfach) mit scheinbaren *Junktims zwischen einer "konsekutiven" LBA einerseits und gewissen positiv gesehenen Studienelementen andererseits* wie

- Modularisierung des Studiums,
- Leistungspunktesystem,
- studienbegleitende Prüfungen,
- für die Studierenden bessere Überschaubarkeit ihres Studienstands und
- intensivere Beratung.

Abgesehen davon, dass man diese Elemente *nicht alle uneingeschränkt als Fortschritt sehen* muss (sie unterstützen z.B. die Tendenz einer *reduktionistischen Verschulung* des Studiums), so sind sie ersichtlich *nicht an eine B-M-Studienstruktur*

*gebunden* (auch wenn diese ebenfalls — erklärtermaßen! — die Verschulung forciert). Sie werden zwar aktuell gleichzeitig mit dieser diskutiert und z.T. implementiert, aber z.B. der Entwurf der neuen Lehramtsprüfungsordnung (LPO) in NW sieht sie alle vor bzw. lässt sie zu, und zwar ganz ohne B-M-Studienstruktur.

### **3. Was spricht gegen eine "konsekutive" Lehramtsausbildung in Form eines segregierten Studiums?**

#### **3.1 Die meisten der behaupteten Vorzüge sind nicht an eine "konsekutive" Lehramtsausbildung oder gar ein segregiertes Studium gebunden**

Über die Abschnitte 2.7 und 2.8 hinaus möchte ich hierzu noch folgende Gesichtspunkte ansprechen:

**3.1.1** 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 Universitäten, die sich seinerzeit in NW beworben hatten, kamen Bezüge zur Zweiten Phase denn auch nur marginal vor.

**3.1.2** Z.B. die *Verringerung von Lehrveranstaltungsüberschneidungen*: Der Missstand der 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. Deren Wirkungslosigkeit wiederum geht auf ihre Geringschätzung durch viele Sekundarstufe-II-Studierende zurück, die vor allem in der Disparität des Fachstudiums und des pädagogischen Studiums (inklusive Fachdidaktik) begründet liegt. — Dieses Grundproblem eines jeden Lehramtsstudiums soll also jetzt mit einem segregierten Studium, d.h. durch seine eigene Verschärfung gelöst werden, wie es Ewald Terhart einmal auf den Punkt gebracht hat.

Darüber hinaus müssen in der "konsekutiven" LBA, 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). In Sachen "Überschneidungsproblematik" wird also eigentlich nichts gewonnen. — Zu lösen wäre diese Problematik sowieso nur durch eine *drastische Einschränkung der Fächerkombinationsmöglichkeiten*, und vermutlich dann immer noch nicht. Dies hätte zwar wieder nichts mit der "konsekutiven" LBA zu tun, würde der LBA aber einen Teil ihres möglichen allgemeinbildenden Charakters nehmen.

**3.1.3** 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 Primarstufe-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. Man sollte aber bei aller Modularisierungswut die Grundweisheit nicht aus den Augen verlieren, dass wissenschaftliche Theorie, schulische Praxis und die Bezüge dazwischen sich in ihrer *Komplexität immer wieder der Einordnung in Schubladen eines Baukastens ent-*

*ziehen* (so positiv die Metapher des Baukastens gerne gesehen wird). Gerade deswegen gehört die LBA (wie viele andere Studiengänge) *komplett* an die Universität und nicht an die Fachhochschule, und darin tun sich eben die Grenzen der Modularisierung im universitären Studium auf.

**3.1.4** Z.B. die *Vereinheitlichung des Prüfungswesens*: Dass die Staatsexamina den Universitätsbetrieb "stören", entspricht nicht meinen Erfahrungen. Viele Probleme ergeben sich eher aus der Partikularisierung des Prüfungswesens einer Universität in Fakultäten, Fachbereichen, Fächern, Instituten. Die zusätzliche Existenz eines Staatlichen Prüfungsamts verdirbt da nichts, — im Gegenteil: Für die LBA ist das *Staatsexamen ein Hort der Einheitlichkeit*, in dem diese Partikularisierung aufgehoben ist. Eine andere Frage (die ich persönlich verneine) lautet, ob der Staat sich nicht ganz aus dem Prüfungswesen etwa für Lehrämter oder das Rechtswesen zurückziehen soll. Gewonnen wäre dabei natürlich insgesamt nichts, weil ja Ersatzgremien aufgebaut werden müssten; die Verantwortung und die Belastung wären lediglich vom Staat auf die Universitäten übergegangen.

**3.1.5** Nicht zuletzt der "Fortschritt" der *Ersetzung eines Systems mit Mängeln, die man kennt, durch ein System mit Mängeln, die man noch nicht kennt*: Hier ist doch direkte Ursachenforschung erforderlich, auf deren Basis die bekannten Mängel gezielt zu beseitigen wären. Tatsächlich besteht das Grundübel, wie gesagt, in der Disparatheit des Fach- und des pädagogischen (i.w.S.) Studiums verbunden mit einem Egozentrismus der Fächer einerseits und der verbreiteten Schulferne des erziehungswissenschaftlichen Studiums andererseits; und zumindest die Disparatheit und der Fächer-Egozentrismus werden durch die B-M-Studienstruktur eher verstärkt.

Diese vereinfachte Zustandsbeschreibung trifft vor allem auf solche Universitäten zu, in denen die *LBA auf das Gymnasium beschränkt* ist. Statt wie in Bonn oder in Göttingen die nicht-gymnasiale LBA zu beseitigen, hätte man sie gescheiter dort und anderswo ordentlich eingegliedert bzw. an den vielen anderen Standorten, wo sie fehlte, überhaupt aufgebaut, und zwar sehr wohl auch zur Bereicherung der jeweiligen Universität und deren vorhandenen LBA. Ganz unabhängig von der nicht-gymnasialen LBA hätte die *Fachdidaktik gestärkt* werden müssen, und keinesfalls hätten die Stellen, die etwa bei der Liquidierung der Pädagogischen Hochschulen in NW und in Ns an die Universitäten transferiert wurden, aus der LBA herausgelöst werden dürfen; — im Gegenteil. Gewiss war dieses Gegenteil in den langen Jahren des potenziellen Lehrerinnen- und Lehrerüberangebots praktisch nicht realisierbar; aber nun wirkt sich diese Strukturschwäche (erst recht in klassischen Universitäten, wo die LBA immer ein marginales Dasein fristete und sich Stellenumwidmungsfragen nie stellten) empfindlich aus, bzw. im Gefolge der internationalen Vergleichsuntersuchungen und vieler anderer Analysen wird diese *Strukturschwäche* endlich auch außerhalb des LBA-Bereichs *erkannt und anerkannt*.

Zuzugeben ist, dass in so manchen *erziehungswissenschaftlichen* Bereichen und deren engerem Umfeld (Psychologie, Soziologie, Philosophie usw.), zumal da, wo die nicht-gymnasiale LBA fehlt, die *Belange der LBA in der Vergangenheit unzureichend berücksichtigt* wurden. Die Problematik und die möglichen Lösungen unterscheiden sich prinzipiell gar nicht so sehr von denen der Fächer.

Es ist aber überhaupt *nicht zu sehen, wie die B-M-Studienstruktur an diesen Schwachpunkten etwas ändern* soll; — wieder: im Gegenteil. Dass diese Mängel des "herkömmlichen" LBA-Systems in dem neuen perpetuiert, wenn nicht gesteigert wer-



den, ist schon abzusehen, und hinzu kommen noch andere Mängel, die wir sehr wohl schon kennen, und viele, die wir in der Tat noch nicht kennen.

Faktisch *hat das "herkömmliche" LBA-System nie eine reelle Chance gehabt*, die "integrative" Lehramtsausbildung (s.u. 3.4 und 3.5) flächendeckend an der deutschen Universität durchzusetzen. Ein Versuch wie in Oldenburg (mit dem Akzent auf der Einphasigkeit) ist an äußeren Bedingungen gescheitert. — In *Paderborn* wiederum, mit einem durchaus akzeptabel ausgebauten LBA-Bereich und einem der ersten "Lehrerausbildungszentren" (PLAZ), war Ende der 1990-er Jahre ein *erfolgversprechendes Konzept für eine "integrative" Lehramtsausbildung* von der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken erarbeitet worden. Man wollte mit der Umsetzung eigentlich nur noch die für 1999/2000 vorgesehene neue LPO mit ihrer Förderung des integrativen Prinzips (die übrigens in der 2003 vorliegenden, hoffentlich endgültigen Fassung tatsächlich enthalten ist) abwarten; — nicht um sich dann sklavisch daran zu halten, sondern um zu wissen, wo man mit ihr übereinstimmte und wo man sie übertreten musste. Da schlug die unsägliche B-M-Debatte ins Kontor, band die Kräfte für lange Zeit und warf die Reformbemühungen wohl um fünf Jahre zurück.

Der *Kräfteverschleiß nur für die Umstellung*, wie er z.B. von den Bielefelder Kolleginnen & Kollegen für die Zeit seit Herbst 2001 und für noch einige der kommenden Semester beklagt wird, ist einer der Fehler des neuen Systems, die von vorne herein abzusehen waren. Hätte man doch diese Kraft in die Verbesserung der "integrativen" LBA stecken dürfen!

Bei *ökonomischer Betrachtung* (eine solche wird ja von Ministerien und Hochschulmanagerinnen & -managern für sich reklamiert) darf man Vor- und Nachteile einer neuen Struktur nicht erst für die Zeitspanne ab deren Greifen sehen, sondern die Kosten der Umsetzung müssen mit ins Kalkül gezogen werden, und das geschieht bei der Umstrukturierung der LBA offenbar nicht. — Im Gegenteil: man unterstellt apodiktisch positive ("Synergie-") Effekte —, als ob es im Bildungssystem (und überhaupt!) schon jemals durch äußerliche Reformen zu inhaltlichen Fortschritten gekommen wäre (wie der Präsident des Deutschen Studentenwerks und Vorsitzende des PLAZ Hans-Dieter Rinkens zu Recht in Frage stellt).

### **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 Einfachlehrerinnen & -lehrer plädieren. Dies möchte ich aber aus grundsätzlichen Bildungserwägungen heraus ablehnen, und es ist wohl auch nicht konform mit Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Die Diplom-Mathematikerinnen & -Mathematiker, die vor etwa 30 Jahren in einer Mangelsituation in den Schuldienst übernommen wurden, waren zwar nicht die schlechtesten Lehrerinnen & Lehrer. Aber mit einem ordentlichen Lehramtsstudium 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 Einfachlehrämter in Kunst und Musik vorgesehen sind.

Für alle anderen Fächer steht aber ein solches Einfachlehramt nicht zur Debatte. D.h. von den etwa 120 SWS eines Bachelor-Studiums entfallen nach Abzug der vorgeschriebenen 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 (isoliertes) 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 seinen sechs Semestern aufzuspringen! 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 & -Pädagogen nicht gerade eine überwältigende Nachfrage besteht.

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; — vielmehr ist es genau dieser Typ von Stellen, der in den immer häufiger und dauerhafter auftretenden Krisenzeiten jeweils zuerst abgebaut wird. Zum zweiten *bevorzugt die Wirtschaft*, wie der Bildungsforscher Klaus Klemm festgestellt hat, auch für solche Stellen Personen, die ein *traditionelles Vollstudium* (durchaus das herkömmliche SII-Lehramt) vorzuweisen haben, günstiger Weise mit Zweitem Staatsexamen, denn diese verfügten schon immer faktisch über einen *polyvalenten Abschluss*. Dass dieser in der B-M-Studienstruktur im Idealfall schon nach sechs Semestern erreicht wird, ist kein wirklicher Vorzug, weil kaum eine & ein Bachelor die Universität ohne Master-Studium oder wenigstens den Versuch eines solchen verlassen wird (u.a. hätte man ja sonst gleich an der FH studieren können).

Jedenfalls hat die *Wirtschaft* völlig plausibel ein *Interesse* an diesem Bachelor-Abschluss im Grundsatz *verneint*. Zwar hat das MSWF zutreffend darauf hingewiesen, dass die Wirtschaft sich in solchen Dingen schon häufiger getäuscht hat, aber umgekehrt ist nicht zu erkennen, wieso das MSWF es besser weiß. Natürlich ist man von Seiten der Wirtschaft daran interessiert, dass Berufsanfängerinnen & -anfänger möglichst jung sind. Aber zu diesem Zweck gibt es ja recht *passgenaue, einschlägig berufspraxisorientierte FH-Studiengänge* in Hülle und Fülle, während einigermaßen handfeste Berufsbilder für diesen aus der LBA erwachsenen universitären Bachelor-Abschluss nicht existieren. Dieser Mangel wiederum hat zwei Ursachen: zum einen besteht, wie gesagt, kein Bedarf; zum anderen interessieren sich die meisten B-M-Studienstruktur-Befürworterinnen & -Befürworter dafür herzlich wenig, so wenig wie

übrigens auch für die zweite Phase der LBA. — Ich bin außerdem gespannt, was die Akkreditierungsagenturen zu diesen Bachelor-Studiengängen sagen werden.

### 3.3 Spart die "konsekutive" Lehramtsausbildung Zeit, Geld und Fürsorgeverantwortung?

In Sachen "Zeit" und "Geld" hängt die Beantwortung der Frage vom *Studierverhalten zukünftiger Lehramtinteressierten* ab: Wenn sehr viele von diesen von ihrem Berufswunsch "Lehramt" abkommen und die Universität mit dem Bachelor-Abschluss verlassen, 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 FH angesiedelt sein sollen, würde zunehmend obsolet, da der Zweck, eine globale Kostensenkung, auch so erreicht würde.

Allerdings sind *Lehramtstudierende viel beständiger als die Gesamtheit aller Studierenden*. Laut einer HIS-Untersuchung vom Februar 2003 beträgt die *Abbruchquote* an deutschen Hochschulen insgesamt 27 %, im LBA-Bereich jedoch nur 14 % (!). Zwar sind keine entsprechenden Zahlen über Studiengang-*Wechsel* bekannt, aber erfahrungsgemäß verlaufen solche Wechsel viel häufiger zum Lehramt hin als von ihm weg.

Wenn aber die Mehrzahl der Lehramtinteressierten bei Ihrem Berufsziel bleibt, dann wird der *Gesamtaufwand an Zeit und Geld sogar höher*, denn die *Studienzeit wird in der B-M-Struktur deutlich verlängert*, weil ja das Bachelor-Studium allein schon mindestens sechs Semester dauern muss und noch das, je nach angestrebtem Lehramt, zwei- oder viersemestrige Master-Studium folgt. In SWS ausgedrückt beträgt die Verlängerung in den meisten Modellen 40 SWS (von 120 auf 160 bzw. von 160 auf 200), was eigentlich sogar zwei Semestern entspricht. Diese enorme Steigerung (die natürlich auch der "herkömmlichen" LBA gut tun würde) wird gern unter Verweis darauf relativiert, dass in der B-M-Studienstruktur die Prüfungen bereits in diesem Studienumfang enthalten seien. Mit diesem Verweis wird wieder einmal ein Strukturelement, nämlich die Möglichkeit, schon während des Studiums Teilausschlussprüfungen abzulegen, der B-M-Studienstruktur zugeschlagen, obwohl dieses durchaus auch bei der "herkömmlichen" Studienstruktur in Frage kommt, wie man an der neuen LPO in NW sieht. Außerdem erscheint es mir sehr problematisch, zumal im zweiseimestrigen Fall, dass da von der Master-Phase doch einige Monate zumindest für die Examensarbeit "abgezackt" werden müssen. — Da ist dann auch *keine* Verkürzung unter Beibehaltung der Qualität durch eine *Integration des Referendariats in Sicht*.

Für mich ist diese *Studienzeitverlängerung* 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 & -fliegern, die *Vorzüge von 22-jährigen Absolventinnen & Absolventen gegenüber 25-jährigen nicht zu erkennen*, eher im Gegenteil: es fehlen ihnen drei 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 Ökonomieargument könnte vielleicht ziehen: Derzeit haben Absolventinnen & 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 & 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 Staatsexamen* 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 zurückgegangen 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 & seiner Eignung feststellen soll, wenn sie & er zunächst einmal sechs 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 besser fundiert erfolgen kann.

Überhaupt könnte das nicht schulbezogene Bachelor-Studium den Effekt haben, *die eine Lehramtinteressierte & den 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 & 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 Frühjahr 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 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. schulstufen- und -formunabhängig gestaltet werden und das Master-Studium dann die Spezialisierung auf Schulstufen und -formen leisten soll. Im Vergleich zu dem unsäglichen Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehramt, das NW mit seinem neuen LABG eingeführt hat, kann ich diese in Rheinland-Pfalz vorgesehene Spezialisierung nur begrüßen. Zugleich sind aber auch Bedenken gegenüber diesem einheitlichen Bachelor-Studium anzumelden. Natürlich dürfen Lehramtstudierende nicht nur die Schulstufe bzw. -form kennen lernen, in der sie später einmal unterrichten wollen, sondern sollen auch Einblicke in die Nachbarstufen und -formen sowie in das außerschulische Berufsleben erhalten. Aber für seine eigentlich *angestrebte Schulform* hat man genug zu tun, so dass man jedenfalls *keine sechs (!) 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 auch hier 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 aner-

kannt, auch wenn Studien- und Prüfungsstrukturen unterschiedlich waren. Man kann die Erfordernis einer solchen Anerkennung für unbefriedigend halten; aber die aktuellen Probleme bei der niveaugerechten Anerkennung deutscher B-M-Abschlüsse in Großbritannien zeugen nicht gerade von einer Verbesserung dieses Zustands; — im Gegenteil: Sensibilisiert durch diese Vorkommnisse stoßen wir an Hand des Beispiels "Großbritannien" darauf, dass es jetzt sogar innerhalb der Nation zwischen Universitäten (und den Fachhochschulen!) Anerkennungsprobleme geben wird.

Dass sich B-M-Studienstrukturen in den letzten Jahren in Deutschland so rapide ausgebreitet haben und inzwischen auch für den LBA-Bereich forciert werden, ist nicht zuletzt Ergebnis von allgemein-, bildungs-, hochschul- und fachbereichs-*politischen 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 letztlich könnte die LBA gewiss auch mit der *B-M-Studienstruktur* leben. Diese ist zwar *einer "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 die üblichen Reibungsverluste (inklusive zeit- und geldaufwändige Akkreditierungsverfahren). 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" Lehramtausbildung

Seit einigen Jahren wird in weitgehendem Konsens fast aller LBA-Fachleute sowie einschlägiger Gremien und Institutionen ein stärkerer Professionsbezug der LBA *begründet und gefordert*, und zwar in Form einer *frühen Verzahnung von Fach, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis*, also einer "integrativen" LBA:

- 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*: "Lehrerausbildung reformieren — Bezug zur Berufspraxis stärken",
- von der *KMK* 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 & -lehrern an Gymnasien in Deutschland. In: Mitteilungen der DMV 2001, Heft 2, Sonderteil; und in: Mitteilungen der GDM 72 (2001), 34–42" u.v.a.
- kürzlich in den "Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung *in Hessen*" von einer Expertengruppe "Lehrerbildung", eingesetzt durch das Hessische Kultus- und das Hessische Wissenschaftsministerium (Wollring-Kommission), die sich distanziert zur B-M-Studienstruktur geäußert hat.

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 & Unterzeichner aus Hochschule, Schule und Ausbildungsseminar fand eine entsprechende Resolution "Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung!".

Das *MSWF in NW hat diese Argumente durchaus schließlich aufgenommen* und letztlich nur einen erheblich abgespeckten Modellversuch (wie im 1. Abschnitt beschrieben) gestartet. — Man fragt sich, warum Ns nicht von diesem Prozess profitiert, sondern in aktionistischer Weise nach vorne prescht.

### **3.6 Die Fachlehrerinnen & -lehrer sind nicht zuerst Fachwissenschaftlerinnen & -wissenschaftler**

In der Kommunität der *Fachmathematikerinnen & -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 Mathematikstudierenden 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 gezwungener Maßen) 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 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.

### 3.7 Schwächen des segregierten Studiums im Hinblick auf studentisches Lernen

Für *nachhaltiges Lernen* 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, für Lehramtstudierende immer auch schon mit Bezug auf Schule. Die Zerlegung des Studiums in zwei unabhängige Zyklen, wie auch tendenziell das Modularisierungsprinzip verbunden mit einer gewissen Abhak-Mentalität, *steht nachhaltigem Lernen in diesem Sinn geradezu im Wege*. Besonders kritisch ist da das Auftreten von kurzen Zyklen wie die zweisemestrige Master-Phase für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt: Im segregierten Studium soll also *in zwei Semestern* (vermindert noch um die Zeit für die Staatsarbeit) *das komplette Studium der Erziehungswissenschaft* bzw., bei Vorverlegung der Erziehungswissenschaft in die Bachelor-Phase, wie in Bielefeld möglich und von sehr vielen Studierenden wahrgenommen, *eines Unterrichtsfachs* wie Mathematik absolviert werden.

Man stelle sich vor: Was zurzeit mit Vorlesungen, Übungen, Seminaren, fachdidaktischem Praktikum und umfangreicher häuslicher Arbeit in *gut 40 SWS* in sechs Semestern absolviert wird, soll nun *auf knapp zwei Semester zusammengequetscht* werden. Das ist nicht nur für die Studierenden unzumutbar, um nicht zu sagen: unmöglich, sondern stellt auch die Lehrenden vor unlösbare *kapazitative Probleme*: In zwei aufeinander folgenden Semestern muss immer das komplette Lehrangebot vorgehalten werden!

Nimmt man das *Polyvalenzgebot* für die Bachelor-Phase einigermaßen ernst, so stößt man auf folgendes *weiteres Problem*: Schon das Fit-Machen für einen berufsbefähigenden Bachelor-Abschluss in 120 SWS (praktisch weniger als 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 *mathematische Breite und 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 5/16 eines gewöhnlichen Diplomstudiums arg dürftig wäre, 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 7/16 bis 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 Kurzzeitlehramtstudiengänge

Konsequenter Weise sollen auch die *Kurzzeitlehramtstudiengänge*, 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 Hauptschullehramtstudiengängen ja immer noch das Damoklesschwert der Abschiebung an die FH steht, wie es in naiver Weise nach wie vor z.B. vom Wissenschaftsrat, zuletzt im November 2001, gefordert wird.) Danach sollen auch hier ein sechssemestriges Fachstudium absolviert und danach allerdings *in nur zwei Semestern (inklusive Prüfungen!)* die *Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis* studiert 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. Wenn jedoch, wie in der im Bielefelder Modell häufig gewählten Variante, das erziehungswissenschaftliche Studium schon in der Bachelor-Phase absolviert wird, kommt man vom Regen in die Traufe: dann muss man in der Master-Phase ein Fachstudium mit 40 SWS in knapp zwei Semestern absolvieren mit den in 3.7 dargestellten erheblichen Nachteilen.

Würde man übrigens 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).

## 4. Abschließende Bemerkungen

In Diskussionen wurde schon die Forderung erhoben, man möge doch auf *empirischer Basis* feststellen, ob die "integrative" LBA oder eine mit segregiertem Studium "besser" sei. Dieser Weg ist wegen mindestens zweier prinzipieller Gegengründe *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 & Experte für LBA ist nicht schon, wer auch Lehramtstudierende in den Lehrveranstaltungen sitzen hat oder an hochschulpolitischen Entscheidungen beteiligt ist, die auch Lehramtstudiengänge betreffen. Vielmehr ist konstituierender Teil von LBA-Expertise die *Auseinandersetzung mit Schule, Schülerinnen & Schülern sowie der Lehrerinnen- & Lehrerverberuf*. Selbstredend gibt es auch wichtige, kluge und hilfreiche Argumente von Nicht-Fachleuten, aber, und das gilt für alle Beteiligte an der Diskussion, man muss immer die Argumentationsbasis und die Interessen ins Kalkül ziehen.

Vermutlich wird sich mittelfristig die Einführung der *B-M-Studienstruktur* auch im LBA-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.

Ob sich die *Hoffnungen auf eine Straffung des Lehramtstudiums* erfüllen, steht dahin. Sollte sie eintreten, so wären dafür andere Studienstrukturelemente als "B-M" verantwortlich (z.B. Modularisierung), und sie wäre mit den diskutierten Nachteilen teuer erkaufte.

Wofür also ist die "konsekutive" Lehramtausbildung gut?