



**Hof Wittenberg** -  
Institut für Hochschulforschung  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.

---

3'04

---

# ARBEITS BERICHTE

Martin Winter

Ausbildung zum Lehrberuf

Zur Diskussion über bestehende und  
neue Konzepte der Lehrerausbildung für  
Gymnasium bzw. Sekundarstufe II



*Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3'04). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2004, 60 S., ISSN 1436-3550.*

Im Zentrum des Berichts steht die Zusammenschau der verschiedenen Modelle der universitären Lehrerausbildung im gestuften Studiensystem (Bachelor, Master) in der Bundesrepublik. Die Konzepte der Lehrerausbildung lassen sich in eine Zweier-Typologie „integrativer und sequenzieller Studiengänge“ einteilen. Im integrativen Modell werden die Fachwissenschaften und Pädagogik/Didaktik parallel sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase belegt, im sequenziellen Modell werden in der Bachelor-Phase die Fachwissenschaften und in der Master-Phase Pädagogik und Didaktik studiert. Die Argumente für und wider die beiden Modelle werden diskutiert. Ferner wird nach der organisationalen Verortung der Lehrerausbildung gefragt. Wiederum werden zwei prinzipielle Alternativen (bloße Koordinierungsstellen für die Lehrerausbildung oder Fachbereiche für Lehrerausbildung mit eigenen Lehr- und Forschungskapazitäten) gegenübergestellt und die Argumente für und wider zwei Alternativen erörtert.

Bevor auf die neuen Studiengangmodelle im Rahmen der neuen konsekutiven Studienstruktur eingegangen wird, wird erst die bestehende Lehrerausbildung vorgestellt und die Kritik daran zusammengefasst.

This report centers on a synopsis of different teacher training models in the two-cycle study system of German universities (bachelor, master). Concepts of the teacher training can be divided into two types of “integrative” and “sequential” study programmes. The integrative model combines academic studies of science with that of pedagogics/didactics in both the bachelor and the master phase, whereas the sequential model assigns academic studies to the bachelor and pedagogics/didactics to the master phase. The arguments for and against the two models are discussed. Furthermore, the report addresses the question how the teacher training can be integrated into the university organisation. Again, two principal alternatives (bare coordination centers for the teacher training or specialist faculties for teacher training with own teaching and research capacities) are contrasted and the pros and cons of the two alternatives are discussed.

Prior to the discussion of new study programmes in the context of the new consecutive study structure, the structure and criticism of the present teacher training are summarized.

## **Inhalt**

<b>Vorbemerkungen</b> .....	5
<b>1. Grundstruktur der bestehenden Lehrerausbildung</b> .....	6
<b>2. Bewertung der bestehenden Lehrerausbildung</b> .....	8
<b>3. Die neue konsekutive Studienstruktur</b> .....	15
<b>4. Modelle der konsekutiven Lehrer-Studiengänge</b> .....	19
4.1 Mecklenburg-Vorpommern: Universität Greifswald.....	20
4.2 Nordrhein-Westfalen: Universität Bielefeld und Universität Bochum.....	23
4.3 Thüringen: Universität Erfurt .....	29
4.4 Niedersachsen: Universität Osnabrück .....	31
4.5 Rheinland-Pfalz.....	34
4.6 Berlin.....	36
<b>5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der B-M-Modelle</b> .....	40
<b>6. Typologie gestufter Lehrer-Studiengänge</b> .....	41
6.1 Integrative Lehrerausbildung im B-M-Format .....	43
6.2 Sequenzielle Lehrerausbildung im B-M-Format .....	45
<b>7. Organisatorische Verortung der Lehrerausbildung</b> .....	51
<b>8. Strategische Schlussfolgerungen für die Studienstrukturentwicklung an Universitäten</b> .....	55
<b>Literatur</b> .....	57

„Ich mache vielfach die Erfahrung, dass diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die guten und sehr guten Unterricht machen, nicht unbedingt diejenigen sind, die hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien voll auf der Höhe der Zeit sind. Wissenschaftliches Wissen und praktisch gezeigte Kompetenz sind also nicht in irgendeiner Weise automatisch miteinander verknüpft“ Ewald Terhart (2002: 17).<sup>1</sup>

## Vorbemerkungen

1. Die Sozialwissenschaften generell, die Erziehungswissenschaften besonders, haben stets ein Problem mit der latenten oder gar manifesten Normativität ihrer Aussagen – ein Problem, das auch der Hochschulforschung nicht fremd ist. Das mag am „Wesen“ des Forschungsgegenstands „Erziehung und Bildung“ und seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung liegen. Überdeutlich wird dies dort, wo die Fachvertreter<sup>2</sup> als Fachinteressenvertreter auftreten. Nicht nur für den fachfremden Leser ist es schwierig, interessengebundene Argumente von Sachargumenten zu unterscheiden. Die Grenzen sind – wie immer – fließend. Dies gilt natürlich auch für diesen Bericht über die Ausbildung zum Lehrberuf<sup>3</sup>.
2. Der Diskurs innerhalb der „Wissenschaftsgemeinde“, die sich mit Lehrerausbildung beschäftigt, ist von einer eigenartigen Ambivalenz geprägt. Auf der einen Seite werden die Pädagogik als Quelle und die Schule als Ort der individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation angesehen.<sup>4</sup> Auf der anderen Seite wird – mal mehr, mal weniger deutlich – ein tief sitzendes Unbehagen gegenüber der Lehrerfunktion und der bürokratischen Institution Schule als Garanten der Herstellung funktionsfähigen Humankapitals und passförmiger Staatsbürger artikuliert.<sup>5</sup> Diese so essentielle Diskussion über das Schulsystem muss hier ausgeklammert bleiben. In diesem Bericht werden „nur“ Konzepte der Lehrerausbildung vorgestellt und diskutiert, ohne auf die Grundsatzfragen der Institution Schule insgesamt einzugehen.

---

<sup>1</sup> Ewald Terhart, derzeit Professor am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Münster, war Vorsitzender der Kommission der Kultusministerkonferenz „Perspektiven zur Lehrerbildung in Deutschland“ (2000). Mehr zu dieser Kommission im Abschnitt 2.

<sup>2</sup> In dieser Arbeit werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männlichen Sprachformen, wie „Fachvertreter“ und „Lehrer“ verwendet – auch wenn Männer und Frauen mit diesen Ausdrücken gemeint sind.

<sup>3</sup> Unter Lehrberuf wird im Folgenden der Beruf des Lehrers, auch Lehramt genannt, verstanden – und nicht ein Beruf, der der Gewerbeordnung unterliegt und zu dessen sachgemäßer Erlernung eine mindestens zweijährige Lehrzeit erforderlich ist.

<sup>4</sup> Folgendes Zitat gibt einen Einblick in die schöne Schulutopie mancher Pädagogen: „Es liegt daher auf der Hand, wohin sich die Schule weiterentwickeln muss: zu einem Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens, Arbeitens und Feierns für Lehrer und Schüler“ (Herrmann 2003: 50). Im Rahmen solcher Visionen bleiben dann das strukturelle hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, der Leistungs-, Selektions- und Konformitätsdruck auf die Schüler, die Abhängigkeits- und Subordinationsverhältnisse im Schulsystem insgesamt, weitgehend ausgeblendet.

<sup>5</sup> Dies kommt nicht nur in der Generation der so genannten 68er vor, sondern auch bei jüngeren Doktoranden. Ein anschauliches Beispiel für dieses Lavieren zwischen (Schul-)Systemkritik und pädagogischem Engagement liefert der Artikel von Andreas Köpke (1999) über Prüfungen in der Schule.

## 1. Grundstruktur der bestehenden Lehrerausbildung

Schulpolitik ist Landespolitik, sie fällt in die Kulturhoheit der Länder. Dementsprechend unterscheiden sich auch die landesspezifischen Ausbildungsgänge für den Lehrerberuf (das Lehramt, kurz LA). Für die verschiedenen Schularten werden – mit leichten Abweichungen in den einzelnen Bundesländern – unterschiedlich aufgebaute Studiengänge angeboten: entweder nach Schularten (Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Realschule und Gymnasium) oder nach Schulstufen (Primar-, Sekundarstufe) spezifiziert. Dieser Bericht konzentriert sich auf die *Analyse der Strukturen der Lehramt-Studiengänge Sekundarstufe (insbesondere auf das Lehramt Gymnasium)*.<sup>6</sup>

Die aktuellen *Lehramt-Studiengänge* für die Sekundarstufe (mit dem Abschluss eines staatlichen Examens) bestehen in der Regel aus zwei Teilen:

- a) dem *didaktisch-pädagogischen Teil*, bestehend aus den so genannten Grund-, Bildungs-, Berufs- oder Professionswissenschaften. Dieses „erziehungswissenschaftliche Begleitstudium“, wie es auch genannt wird, setzt sich in erster Linie aus den Fächern Pädagogik, Didaktik und Psychologie zusammen. Schließlich können die schulpraktischen Studien dem didaktisch-pädagogischen Teil zugeordnet werden. Darunter sind die Praktika in Schulen zu verstehen, die zumeist von den Universitätsdozenten begleitet werden.
- b) den *beiden Unterrichtsfächern* (z.B. Englisch und Mathematik). Generell bestehen die *Studieninhalte eines Unterrichtsfachs* zum einen aus dem Gegenstandsbereich des Unterrichtsfachs und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit demselben (den so genannten *Fachwissenschaften*, das entspricht den Inhalten, die auch die Magister- und Diplom-Studierenden studieren), und zum anderen aus der *Fachdidaktik*, die dem jeweiligen Unterrichtsfach zugeordnet ist und die sich der didaktischen Vermittlung dieser Fachinhalte widmet. Die Mehrzahl der Leistungsnachweise und Prüfungen werden im Rahmen des Fachwissenschaftsstudiums absolviert (dazu unten mehr); die Fachdidaktik macht also nur einen geringeren Teil des Gesamtstudiums aus. Die Fachdidaktik hat curricular betrachtet eine Zwitterstellung inne – einerseits zur Fachwissenschaft gehörend, andererseits eine Didaktik.

Auf diesen vier Säulen, den *Studienbereichen*, ruht die universitäre Ausbildung von Lehrern: Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Praktika.

---

<sup>6</sup> Einen aktuellen (September 2003) Sachstandsbericht zur Lehrerausbildung hat die Kultusministerkonferenz (KMK) erstellen lassen. Dieser dient als nationaler Hintergrundsbericht für die Vorbereitung einer OECD-Studie „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“. Dazu gibt es ferner ergänzende Hinweise von Döbrich/Klemm/Knauss/Lange (2003). Beide Papiere geben grundlegende Einblicke in das Schul- und Lehrerbildungssystem der Bundesrepublik. Eine Sachstandsbeschreibung der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik findet sich auch in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (2001: 6 ff.). Eine allgemeine Einführung und Übersicht zum Thema Lehrerausbildung gibt der Artikel von Terhart (2003).

Die *Regelstudienzeit* der universitären Lehrerausbildung (für Sekundarstufe II bzw. für das Gymnasium) beträgt – einschließlich aller Prüfungen und der Zulassungsarbeit (dies entspricht einer Abschlussarbeit) – neun oder zehn Semester. Der Lehramt-Studiengang weist in der Regel um die 155 bis 170 Semesterwochenstunden (SWS) auf, die Praktika sind hierbei nicht mit einberechnet. Jeweils ca. 65 bis 75 SWS werden je Hauptfach (einschließlich ca. 8 bis 10 SWS Fachdidaktik) und zwischen 20 und 30 SWS für Pädagogik, pädagogische Psychologie und allgemeiner Didaktik veranschlagt.<sup>7</sup> Laut der Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 28.2.1997 darf ein Stundenvolumen der beiden Fächer (einschließlich der Fachdidaktiken) von 120 SWS nicht unterschritten werden. Schließlich kommen noch ein oder zwei Schul- und Unterrichtspraktika hinzu.

Das *Studium an der Universität* (mit dem staatlichen Abschluss des ersten Staatsexamens) bildet die so genannte *erste Phase* der Ausbildung zum Lehrer; Ziel ist die Vermittlung von *Berufsfähigkeit*; damit ist eine generelle Qualifizierung für den Lehrberuf gemeint. Danach folgt die *zweite Phase*, das *Referendariat* (auch Vorbereitungsdienst genannt). Hier lernen die Referendare die Praxis an den Schulen kennen, erwerben somit die so genannte *Berufsfertigkeit* (also Handlungswissen und Erfahrungen für die Lehramtspraxis). Pädagogisch wird diese Praxisphase von Seminaren begleitet. In den einzelnen Bundesländern ist das Referendariat sehr unterschiedlich organisiert. Eine Untersuchung dieser differenzierten Strukturen gibt es derzeit – angesichts der ansonsten recht zahlreichen Literatur zur Lehrerausbildung erstaunlicherweise – nicht. Dieses Desiderat muss auch deshalb verwundern, wo doch die unterschiedliche Länderpraxis Möglichkeiten zum föderalen Vergleich schafft.<sup>8</sup>

Die Referendare lernen im Vorbereitungsdienst nicht nur in der Praxis; sie machen auch hier ihren Praxistest, das zweite Staatsexamen, mit dem sie die formale Qualifikationsvoraussetzung für den Lehrberuf an staatlichen Schulen erwerben. Nahe liegt es, die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung in einem Gesamtzusammenhang zu betrachten, der auch unter dem Schlagwort „Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung“ gefasst werden kann. In der faktischen Lehrerausbildung wird indes immer wieder die mangelnde Verknüpfung, die fehlenden „Praxisbrücken in Lehrveranstaltungen“ kritisiert (Ramm, Kolbert-Ramm, Bargel und Lind 1998: 19). „Theorie“ ist im Übrigen in dieser Diskussion weniger epistemologisch denn vielmehr alltags-sprachlich als Gegenbegriff zur Berufspraxis zu verstehen.

---

<sup>7</sup> Laut der Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II der KMK vom 28.2.1997 beträgt die Regelstudienzeit 9 Semester und umfasst ein Stundenvolumen von etwa 160 SWS. Ferner muss das Studium ein mehrwöchiges Schulpraktikum und ein begleitetes (fach-)didaktisches Praktikum beinhalten.

<sup>8</sup> Derartige auf Vergleichen basierende inter-institutionelle Lernprozesse werden im zeitgemäßen Management-Reformer-Deutsch auch gerne „Best practice“ genannt. Auch wenn die Wortwahl abschreckt, über derartige Verfahren könnten die Landesschulpolitiken doch einiges voneinander lernen. (Länder-)Einzel-fallstudien gibt es indes zuhauf (siehe Merzyn 2002) – auch in Sachsen-Anhalt: Am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Universität Halle-Wittenberg wird von Frank Werner derzeit im Auftrag des Landes die zweite Phase der Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt untersucht. Mit den Ergebnissen aus der Befragung der Referendare ist Mitte 2004 zu rechnen.

## 2. Bewertung der bestehenden Lehrerausbildung

Die Diskussion über die Ausbildung von Lehrern ist schlicht uferlos (vgl. Terhart 2001: 101); allein unter dem Schlagwort „Lehrerbildung“ nennt der Katalog des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes GVK<sup>9</sup> mehr als 1000 Treffer. Auffällig sind die vielen Wiederholungen und Redundanzen in den Diskussionsbeiträgen. Auf der einen Seite vermisst man empirische Befunde über Studium und Referendariat zukünftiger Lehrer; selbst die Schulpädagogen erstaunt die Diskrepanz zwischen der „Intensität, mit der die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Lehrerbildung“ erörtert werden und dem „Ausmaß an empirischer Forschung“ zur Lehrerbildung (Terhart 2003: 800). Eine gut strukturierte Zusammenschau der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland ab 1945 findet sich in dem Buch „Stimmen zur Lehrerausbildung“ von *Gottfried Merzyn (2002)*.<sup>10</sup> Er fasst die Debatte um die Lehrerausbildung in *neun Hauptbereiche* zusammen:

- Die Kritik richtet sich erstens auf die *Auswahl der fachwissenschaftlichen Studieninhalte*, die häufig im Schulunterricht keine Rolle spielen würden. Kritisiert wird, dass die Inhalte vornehmlich den Interessen der Hochschullehrenden und nicht den Berufserfordernissen entsprechen (Döbrich/Klemm/Knauss/Lange 2003: 24). So lieferten die Universitätsveranstaltungen vertiefte Einblicke in spezifische Fragestellungen, es fehle indes an der Vermittlung von Überblickswissen.
- Der zweite Kritikpunkt betrifft den *erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums*: Das pädagogisch-didaktische Studium folgt a) keiner Struktur, b) die Verbindung von Schulpraxis und Studium ist zu schwach, c) vieles, was gelehrt wird, ist aus der Sicht der Schulpraxis schlicht unrealistisch, schulrelevante Fragen dagegen werden ausgeblendet, und d) entspricht die Vermittlungsform nicht den gelehrt Lerntheorien, die Dozenten nehmen also ihre eigenen Theorien nicht ernst. Hinsichtlich der Studieninhalte im Lehrer-Studiengang wird mehr Nähe zum Lehrerberuf gefordert:<sup>11</sup> Auf eine Formel gebracht, heißt dies: mehr Berufsfertigkeit (Professionswissen) durch berufsfeldbezogene Studienangebote statt Bildung zum Erziehungswissenschaftler.

---

<sup>9</sup> Siehe: <http://gso.gbv.de>; Zugriff am 31.3.2004. Der GVK ist der Online-Katalog des gemeinsamen Bibliotheksverbundes der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

<sup>10</sup> Merzyn hat ebenfalls selbst Studien zur Lehrerausbildung vorgelegt, die er auch in seinem Buch von 2002 vorstellt.

<sup>11</sup> Sibylle Reinhardt (2002: 43) antwortet auf die von ihr selbst gestellte Frage, was Lehrer wissen und können müssen, mit der vordergründig einfachen Antwort: „Sie müssen Lehrer sein!“ Damit meint sie, dass Lehrerbildung insbesondere auch Habitusbildung bedeutet. Derartige Praxisformen können jedoch letztendlich nur in der Praxis erworben werden.

- Drittens wird an der *Fachdidaktik* kritisiert, dass sie angesichts schwacher Forschungsleistungen ein Schattendasein führe; dies läge auch daran, dass die Mehrfachqualifikation der Fachdidaktiker (Didaktik und Fachwissenschaftler) nicht eingelöst werde. Es gelingt den Fachdidaktikern offenbar nur unzureichend, die – dringend erforderliche – Brücke vom Unterrichtsfach zur Didaktik zu schlagen.<sup>12</sup>
- Viertens wird das mangelnde *Ansehen der Lehrerausbildung in der Universität* bemängelt; dies hat direkte Folgen für die Anbindung der Lehramt-Studenten an die Professoren der Fachbereiche.
- Fünftens wird ein besserer *Praxisbezug* im Studium – insbesondere von Lehrerverbänden und Studenten – gefordert. Um dieses Defizit zu lindern, wurden in den letzten Jahren so genannte schulpraktische Studien (der vierte Studienbereich) eingeführt.
- Hier setzt der sechste Kritikbereich an: Kritisiert werden an diesen – an sich sehr gelobten – *Praktika in den Schulen* die mangelnde Begleitung und eine defizitäre Vor- und Nachbereitung durch die Dozenten der Universität.
- Siebtens wird die *fehlende Mitte des Lehramt-Studiums* beklagt. Es fehlt an einer klaren Zuschreibung der Verantwortung für das Lehramt-Studium (ähnlich argumentiert auch der ZEvA-Evaluationsbericht 2002: 11). Als Ausweg wird von vielen Autoren die Bildung von Lehrerausbildungszentren an den Universitäten genannt.
- Achtens wird das *Referendariat* (die zweite Phase der Lehrerausbildung) als zu theorie-fern kritisiert. Moniert wird, dass in erster Linie nur eine unkritische pädagogische Routine (jenseits einer kritischen wissenschaftlichen Reflexion) vermittelt werde. Das Referendariat entspricht jedoch eher der Forderung nach Praxisnähe und wird deshalb von jungen Lehrern – wohl vor dem Hintergrund ihrer ersten Berufserfahrungen – weitaus besser beurteilt als das Studium an der Universität. Dennoch wird das Referendariat nicht nur positiv bewertet, da es neben seiner Abkopplung von der 1. Ausbildungsphase noch ein weiteres gravierendes strukturelles Problem aufweist: „Der Rollenkonflikt zwischen der neu zu erwerbenden Rolle als Lehrer in der Ausbildungsschule einerseits und ihrer Rolle als abhängige Lernende im Studienseminar andererseits sollte soweit wie möglich entschärft werden“ (Terhart 2001: 100). Nicht zuletzt forcierte wohl auch die Kostenfrage die Überlegungen in einigen Bundesländern (wie z.B. in Baden-Württemberg oder Berlin), den Vorbereitungsdienst zeitlich zu verkürzen.
- Schließlich wird neuntens die *mangelnde Zusammenarbeit der an der Lehrerausbildung Beteiligten* bemängelt. Auch die Hochschulrektorenkonferenz (1998: Kapitel I, Abschnitt 5) nennt Studium und Vorbereitungsdienst „zwei getrennte, weitgehend gegeneinander abgeschottete Bereiche“; zwischen Studium, Referendariat und Schulpraxis gebe es kaum einen

---

<sup>12</sup> Für den Außenstehenden wirkt die in diesem Zusammenhang aufgestellte These von Döbrich/Klemm/Knauss/Lange erklärungsbedürftig, dass die Defizite in der fachdidaktischen Ausbildung „Ausdruck des Defizits an empirischer Forschung in den Fachdidaktiken“ sei (2003: 24) – wo doch vor allem der mangelnde Praxisbezug in der Lehrerausbildung von den Betroffenen bemängelt wird.

Austausch. So empfiehlt denn auch die Hochschulrektorenkonferenz (1998: Kapitel II, Abschnitt 9): „Eine engere Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase ist unerlässlich. Dazu sollten Leiter von Studienseminaren sowie Seminarlehrer/innen als Lehrbeauftragte in den Hochschulen gewonnen werden. Herausragende Lehrkräfte aller Schularten sollten für ihre weitere wissenschaftliche Qualifizierung in der Hochschule zeitweise abgeordnet oder von einem Teil des Lehrdeputats freigestellt werden. (...) Professoren der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften sollten etwa alle vier Jahre ihr Forschungs- oder Praxissemester in unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten in einer Schule verbringen.“

Der zweite genannte Kritikpunkt „*Defizite des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums*“ bedarf der näheren Erläuterung: Merzyn (2002: 84 ff.) berichtet von Befragungen von Studenten, Referendaren, Lehrern und Fachleitern, die das oben genannte negative Bild eines fragmentierten und inhaltlich erratischen Studienangebots ergeben. Die Klagen über die Ineffektivität oder gar Sinnlosigkeit sind weit verbreitet; nur wenige Befragte sehen im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium einen Nutzen für ihre Berufspraxis, auch dank der Spezialisierung sei der inhaltliche Bezug zu Schule und Unterricht gekappt. Interessant ist, dass laut einer Studie die Unzufriedenheit der Studierenden mit dem erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium unabhängig von seinem Umfang ist (Merzyn 2002: 90 f.). Viele der Pädagogik-Professoren wiesen indes auch gar keine Schulunterrichtserfahrungen mehr auf; von daher fehle auch die Kompetenz, die Schulpraktika zu begleiten.

Insgesamt zeigt sich bei der Lehrerausbildung das klassische Dilemma der universitären Bildung: Auf der einen Seite erheben die Universitätsdozenten den Anspruch, wissenschaftliches Denken und Arbeiten zu vermitteln; auf der anderen Seite verlangen die Studenten eine berufsqualifizierende Ausbildung als gute Vorbereitung für die (Schul-)Praxis. Der hehre Anspruch, die Theorie mit der Praxis zu verbinden, werde – so die Kritik der Studenten – nicht erfüllt (Flach/Lück/Preuss 1995: 174 ff.).

Daher wird auch immer wieder über den richtigen *Ort der Lehrerausbildung* diskutiert. Eine Frage hierbei ist, ob nun spezialisierte pädagogische Hochschulen diese Aufgabe wahrnehmen sollten oder ob dies an Hochschuleinrichtungen, die nicht nur Lehrer ausbilden, zu geschehen habe. Die Frage scheint entschieden: Pädagogische Hochschulen gibt es noch in Baden-Württemberg<sup>13</sup>, in anderen Bundesländern wurden diese in die Universitäten integriert. Aktuell wird dagegen mehr über die Frage gestritten, ob die Lehrerausbildung bei den Universitäten verbleiben soll oder ob nicht auch die Fachhochschulen diese Aufgabe mit übernehmen sollen.

Lehrerausbilder an den Universitäten fordern den Verbleib der Ausbildung an den Universitäten (vgl. Terhart 2000: 86 ff. und Terhart 2001: 92 ff.). Der Eindruck drängt sich auf, dass hier die inhaltliche Begründung – gebunden an die Professionsinteressen – vorgeschoben wird, um einen Prestigeverlust der Lehrer und Lehrerausbilder zu vermeiden. Denn das Kernargument, der Lehrerberuf erfordere die hochkomplexe Wissenschaftlichkeit der Ausbildung, wird von den Stu-

---

<sup>13</sup> „Unter den sechzehn Bundesländern nimmt Baden-Württemberg beim Lehramtsstudium eine Sonderrolle ein. Gymnasial- und Berufsschullehrer werden an Universitäten, Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer an Pädagogischen Hochschulen, Fachlehrer an so genannten Fachseminaren ausgebildet“ (Schwark 2003: 23).

dent, Referendaren und den Lehrern in ihren unisono aufgestellten Hauptforderungen nach mehr *Praxisbezug* konterkariert. Die repräsentative bundesweite Befragung von Studenten aller geisteswissenschaftlichen Studiengänge zeigt, dass Lehramt-Studenten – mehr noch als Magister-Studenten – eine dringende Verbesserung des Praxisbezugs wünschen (80 versus 69 Prozent) (Multrus/Bargel/Leitow 2001: 15), sie haben auch ein geringeres Interesse an Forschungsfragen als ihre Kommilitonen (ebenda S. 34, siehe auch Ramm et al. 1998: 27 f.). In diese Kerbe schlägt auch die Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz vom November 2003, die ein „wesentlich verstärktes Engagement der Fachhochschulen in der Lehrerbildung“ (2003: 4) fordert: „Die Praxis erschließenden Kompetenzen der Fachhochschulen und ihre umfassende Erfahrung in der Integration von Praxisstudienanteilen werden die Qualität der schulpraktischen und Berufsfeld bezogenen Studien (sic) entwickeln und sichern“ (2003: 3).

Das Praxisproblem betrifft auch die Qualität des Lehrpersonals: Für die Qualitätsentwicklung der Lehrerausbildung ist die Personalauswahl und -entwicklung der Dozenten ein zentraler Ansatz. Dies betrifft sowohl die Qualifikation der Didaktik-Dozenten an der Universität als auch der Seminarleiter an den Schulen. Von beiden wird verlangt, dass sie Brücken zwischen Theorie und Praxis schlagen können, indem

- a) die Fachdidaktiker an den Universitäten in regelmäßigen Abständen auch die Praxis der Schule intensiv „am eigenen Leib“ erfahren und
- b) die Seminarleiter im Referendariat den Referendaren die Gelegenheit geben, die eigene Lehrpraxis und das Schulsystem auch theoretisch zu reflektieren.

Das Problem der Interessengebundenheit der Lehrer-Fachleute offenbart sich auch bei der Art von *Studienfach- bzw. Studiengangsevaluationen*, die seit Mitte der 90er Jahre in der Bundesrepublik durchgeführt werden. Generell wären Evaluationen ein Weg, um zu empirisch fundierten Aussagen zur Qualität der Lehrerausbildung an konkreten Institutionen zu kommen. Es fanden indes bislang nur drei Studiengangsevaluationen statt, die sich auf die so genannten „Grundwissenschaften“ konzentrieren. Veröffentlicht sind zumeist nur die Berichte der Gutachter und nicht die internen, von den Fächern selbst angestellten Selbstevaluationen.<sup>14</sup>

- So enthält der Evaluationsbericht der Niedersächsischen Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur ZEvA (2002) im Grunde nur die Analysen der externen Gutachter, aber keine internen Befragungen von Studierenden und Dozenten an den Hochschulstandorten in Niedersachsen.<sup>15</sup> In der Bibliothek der Universität Göttingen gibt es hierzu einen internen

---

<sup>14</sup> Dies ist nicht zu kritisieren, da es dem Zweck des Verfahrens, der selbst organisierten Qualitätsverbesserung dient. Der interne Selbstbericht soll eine offene Stärken-Schwächen-Analyse des Instituts bzw. des Fachbereichs beinhalten; eine Veröffentlichung würde hier nur zu Schönfärbereien führen (vgl. Winter 2002).

<sup>15</sup> Die ZEvA wird auch die auf das B-M-Format umgestellten Lehrer-Studiengänge in Niedersachsen evaluieren, die es seit dem Wintersemester 2003/04 gibt. Beabsichtigt wird, die Evaluationsergebnisse für die demnächst anstehende Akkreditierung zu nutzen.

Das Hochschulinformationssystem HIS Hannover evaluiert begleitend den Modellversuch konsekutive Lehrerausbildung an den Universitäten Bochum und Bielefeld (zu den Modellen siehe Abschnitt 4.2).

Einzel-Bericht (Lemmermöhle 2000), der allerdings nicht außerhalb von Göttingen erhältlich ist.

- Die Universität Frankfurt/Main veröffentlichte ebenfalls nur den Bericht der Gutachterkommission, der das (konventionell in intern und extern gestufte) Evaluationsverfahren 2003 abschließt. Der Bericht bezieht sich – im Gegensatz zum ZEvA-Bericht – nicht nur auf die Grundwissenschaften. Auch in der Bewertung der Gutachter wird eingangs vermerkt, dass die meisten Gruppen der Studierenden von der Ausbildung wissen wollen, wie Unterricht abgehalten werden kann, also klar nach der Nützlichkeit des Studiums fragen (Jürgen Oelkers in Langfeldt 2004: 7). Die Studierenden beklagten beispielsweise den fehlenden Berufsfeldbezug der Lehrveranstaltungen, gewünscht sei eine Erweiterung des Angebots von lehramtsspezifischen Veranstaltungen, im Endeffekt fühlten sie sich als „Studierende zweiter Klasse“ (ebenda: 8).
- Auch an der Universität Paderborn wurde 2001/2002 eine Evaluation der Lehramtsstudiengänge durchgeführt. Beteiligt waren 14 Fächer und das Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ). Wie in den anderen Evaluationen auch wurde die Forderung laut, insgesamt die Praxisrelevanz zu stärken (Sell/Bräuer 2003: 8). Detaillierte Ergebnisse sind jedoch ebenfalls nicht erhältlich.<sup>16</sup>

Die entscheidende Frage, was diese Gutachten tatsächlich taugen, ist letztendlich auch eine Frage nach der Interessengebundenheit der Gutachter. Das generelle Problem am Peer Review ist gleichzeitig auch ein entscheidender Vorteil des Verfahrens: Fachleute (im Falle des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums eben Pädagogen und Fachdidaktiker) begutachten die Institute und Fachbereiche, das heißt Angehörige des Fachs, das sie auch evaluieren. Deren generelle Interessenlage kann sehr gut als „kritisches Wohlwollen“ gegenüber den evaluierten Einrichtungen gekennzeichnet werden; angesichts der parteilichen Professionalität wird keinesfalls die Existenzberechtigung eines Faches angezweifelt. Im Gegenteil: Eher wird von den Gutachtern die generell zu schwache Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums in der Universität kritisiert (z.B. in der universitären Entwicklungsplanung).

Aufschluss über die Qualität der Lehrerbildung können auch *Befragungen von Studienabgängern* geben.<sup>17</sup> In der Befragung aller Absolventen an der Universität Halle-Wittenberg (1999/2000 vom Evaluationsbüro der Universität durchgeführt; Winter 2000) wurden auch Fragen zur Qualität des Studiums gestellt. Allerdings lassen die sehr geringen Fallzahlen bei Lehramt-Absolventen keine Verallgemeinerung zu. Doch selbst in den wenigen Antworten spiegelt sich der allgemeine Trend wider, dass die Auszubildenden für den Lehrberuf mehr Praxisorientierung im Sinne von Berufsvorbereitung im Studium wünschen. Ähnlich auch der Befund aus der Befragung der Rostocker Uni-Absolventen (Busch 1999: 111). Am empirisch tragfähigsten sind

<sup>16</sup> Siehe: [http://www-zv.uni-paderborn.de/2.1/Evaluation/QM\\_EVA-LA-Gliederung-Bericht-2003-03-17.pdf](http://www-zv.uni-paderborn.de/2.1/Evaluation/QM_EVA-LA-Gliederung-Bericht-2003-03-17.pdf); Zugriff 2.2.2004.

Die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen führte 2001 eine Forschungsevaluation in den „Berufswissenschaften der Lehrerbildung“ an den niedersächsischen Universitäten durch.

<sup>17</sup> Befragungen können indes auch im Rahmen der zweistufigen Studienfachevaluation zum Einsatz kommen.

wohl die Ergebnisse aus dem bundesweiten Studenten-Survey von Ramm et al. (1998), die ein starkes Bedürfnis der Befragten nach mehr Praxisorientierung im Sinne einer Berufsvorbereitung im Lehramtsstudium konstatierten. Paradox klingt das Ergebnis, dass die Lehramt-Studierenden mit Praktikumserfahrung ihrem Studium noch weniger eine gute Berufsvorbereitung attestieren als ihre Mitstudenten ohne Praktikumserfahrung (ebenda: 8). Eine mögliche Interpretation wäre, dass bereits Schulpraktika für den berühmt-berüchtigten „Praxischock“ sorgen, der ansonsten erst die Referendare ereilt, und dieser Praxischock den Studierenden verdeutlicht, wie notwendig die Vermittlung von berufsrelevanten Fähigkeiten bereits während des Studiums ist.

In der Diagnose der Ausbildung zum Lehrerberuf herrscht weitgehend Einigkeit; auch der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 viele dieser kritischen Punkte benannt. Strittig ist vielmehr, welche Konsequenzen aus der Diagnose für eine Reform der Lehrerausbildung zu ziehen sind. In den vergangenen Jahren hat es in vielen Bundesländern Kommissionsberichte zur Lehrerausbildung gegeben (NRW 2001, Hamburg 2001, Niedersachsen 2002, Hessen 2002).<sup>18</sup> Für die Diskussion ist – neben den genannten Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2001 – der Abschlussbericht der von der *Kultusministerkonferenz* eingesetzten Kommission zu den „*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*“ (Leiter Ewald Terhart, 2000<sup>19</sup>) von zentraler Bedeutung. Die Kommission bestand aus hochrangigen Vertretern der Bildungsadministration (zumeist Staatssekretäre) und Wissenschaftsvertretern aus der Lehrerbildung. Die wichtigsten Ergebnisse bzw. Empfehlungen der Kommission sind:

- In ihrer Analyse des Ist-Zustands der deutschen Lehrerausbildung verbucht die Kommission das fachwissenschaftliche Niveau auf der Positivseite, als verbesserungswürdig wird die Ausbildung im Bereich Pädagogik-Didaktik erachtet.
- Die Kommission empfiehlt, die Lehrerausbildung weiterhin an den Universitäten und nicht an den Fachhochschulen anzubieten.
- Das grundständige und parallele Studium aller vier Studienbereiche wird als erhaltenswert eingestuft. Allerdings sollten alle Studienbereiche stärker auf das spätere Berufsfeld ausgerichtet werden. Das heißt im Einzelnen:
- Zur Phase 1 (universitäre Phase): Der Beliebigkeit der Studieninhalte ist entgegenzuwirken, indem ein Kerncurriculum für die Studienbereiche entwickelt wird.
- Die Stellung der Fachdidaktiken im Studium ist zu verstärken. Ihnen wird eine zentrale und integrale Funktion in der universitären Lehrerausbildung zugesprochen; sie sollen als Schnittstellen von fachbezogener und pädagogisch-didaktischer Ausbildung fungieren. Andere Autoren schreiben den Fachdidaktiken gar eine „Schlüsselrolle“ (Lange 2001: 15) in der Studiengangsgestaltung zu: „Die Fachdidaktiken leisten dabei zum einen die Kontextuierung

---

<sup>18</sup> Renate Hinz hat die Berichte der zahlreichen Kommissionen zusammengefasst (2002).

<sup>19</sup> Terhart war auch Vorsitzender der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen, deren Abschlussbericht (2002) dezidiert auf dem Bericht für die KMK aufbaut und sehr konkrete Vorschläge für ein integriertes Lehrer-Studium macht. Der Hamburger Bericht baut ebenfalls auf dem KMK-Bericht auf (Keuffer/Oelkers 2001).

der fachwissenschaftlichen Inhalte – und tragen so zum Aufbau komplexer situativer Modelle bzw. fallbasierter Scripts bei – und sie behandeln zum anderen die Fragen der Lehrbarkeit dieses fachwissenschaftlicher Inhalte sowie der bei Schülerinnen und Schülern typischerweise vorhandenen spezifischen Lernvoraussetzungen“ (Blömeke 2001: 169).

- Um den marginalisierten Stellenwert der Lehrerausbildung an den Universitäten zu beseitigen, sind Lehrerbildungs- und Schulforschungszentren – quer zu den herkömmlichen Fakultätsstrukturen – einzurichten.
- Die Phase 2 (Vorbereitungsdienst) wird gerne auch als der „vergessene Teil“ der Lehrerausbildung bezeichnet, da sich die Diskussion – wie auch in diesem Bericht – auf die universitäre Ausbildungsphase konzentriert. Plädiert wird für eine bessere Auswahl der Seminarleiter, das Kriterium ist die Qualifizierung des Personals.
- Die Ausbildungsinhalte zwischen der 1. und 2. Phase sind besser abzustimmen; zu diesem Zwecke plädiert die Kommission auch dafür, das Personal zwischen Universität und Vorbereitungsdienst temporär auszutauschen.
- Die dritte Phase (die Weiterbildung im Beruf) ist auszubauen (u.a. Fortbildungspläne); dies gilt insbesondere für Berufsanfänger (Einrichtung eines Unterstützungssystems) .
- Bei der Beurteilung und Konzeption der Lehrerbildung sind alle drei Phase gemeinsam zu betrachten.
- Ländervergleichende detaillierte externe Evaluationen sollen Auskunft über den tatsächlichen Zustand der Lehrerausbildung geben.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> An empirisch gestützten und systematischen Evaluationen der Lehrerbildung mangelt es auch laut „Hintergrundbericht“ der KMK (2003: 34). Angesichts der überbordenden Vielzahl an Diskussionsbeiträgen zur Lehrerbildung verwundert dieses Desiderat umso mehr.

### 3. Die neue konsekutive Studienstruktur

Neue Perspektiven in der Studienreform generell, und damit auch in der Reform der universitären Lehrerausbildung, bietet die *Einführung der neuen konsekutiven (also aufeinander aufbauenden) Studienabschlüsse Bachelor und Master* (kurz B-M). Bevor auf die universitäre Lehrerausbildung im Format der neuen Studienstruktur eingegangen wird, sollen im Folgenden *die wichtigsten Kriterien des konsekutiven Studiensystems* vorgestellt werden:

1. Es wird – wie der Name schon sagt – eine *konsekutive Struktur mit neuen Abschlussbezeichnungen* geschaffen: Das Master-Studium baut auf der Bachelor-Phase auf.
2. Die Studienleistungen werden in einer Art *Währungssystem namens ECTS* (European Credit Transfer and Accumulation System) bilanziert; die Verrechnungseinheit bilden so genannte Leistungspunkte (kurz LP), auch Credits genannt. Deren Wert hängt nicht mehr von der Lehrleistung der Dozenten (in SWS ausgedrückt), sondern von der Arbeitsbelastung der Studenten ab (dem so genannten Work load). „Mit Arbeit belastet“ werden die Studenten durch den Veranstaltungsbesuch (hier verbirgt sich die Lehrleistung, gemessen in SWS) und durch ihr Selbststudium. Das Verhältnis von Selbststudium und Kontaktstudium kann durchaus variieren. Ein fixer Umrechnungsparameter (z.B. 1 SWS = 1,5 LP) entspricht nicht der Studienrealität; der Besuch einer Vorlesung ist mit weniger Selbststudienanteilen verbunden als die Mitarbeit in einem Projektseminar.
3. Die *Credits* (auch Leistungspunkte oder Credit Point genannt<sup>21</sup>) werden vergeben, wenn die Studenten die definierte Leistung erbracht haben. Ob jemand einen Leistungspunkt erhält, ist also eine *Ja-Nein-Entscheidung*. Die Benotung der Leistung ist getrennt davon zu betrachten. Die KMK hat für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen am 15.9.2000 folgende Rahmenvorgaben beschlossen: Ein Credit entspricht 30 Arbeitsstunden, und das Jahr hat 1800 Arbeitsstunden (das wären 22,5 Wochen zu je 40 Stunden); 30 Credits pro Semester (60 pro Jahr) sind also möglich.
4. Es zeichnet sich ab, dass die *BA-Phase*<sup>22</sup> in der Regel *sechs Semester und damit 180, die MA-Phase vier Semester und 120 Leistungspunkte* umfasst (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 29).<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Als Creditpoint wird auch Multiplikation der Credits mit den Notenpunkten (grade points) bezeichnet. Zählt man alle Credit Points zusammen und teilt sie dann wiederum durch die Gesamtzahl der Credits, so ergibt dies die Gesamtabschlussnote (vgl. BLK 2002: 37 ff.). Von daher ist die Verwendung des Begriffs Creditpoint als Äquivalent zum Credit oder Leistungspunkt etwas irreführend.

<sup>22</sup> In der angelsächsischen Form bildet B.A. die Abkürzung für Bachelor of Arts. Es müssen indes die verschiedenen Bachelor-Abschlüsse differenziert werden, insbesondere der Bachelor of Arts und der Bachelor of Science. Häufig steht indes die Abkürzung BA für den Bachelor generell (wie der MA für den Master).

<sup>23</sup> Siehe auch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 zu den ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

5. Die Studiengänge werden nicht mehr in einzelne Veranstaltungen, sondern in größere Module eingeteilt (*Modularisierung*). Module bestehen nicht nur aus den zu besuchenden Lehrveranstaltungen, sondern auch aus den zu erbringenden Studienleistungen im Kontext dieser Lehrveranstaltungen. Module wie Studiengänge insgesamt sind explizit auf Qualifikationsziele hin auszurichten.
6. Die *Prüfungen* werden nicht mehr zum Abschluss des Grund- und Hauptstudiums, sondern *studienbegleitend* – also im Kontext der Module – durchgeführt.
7. In einem so genannten *Diploma Supplement* werden die individuellen Studienleistungen und die Rahmendaten der Hochschule transparent gemacht.
8. Die neuen Studiengänge werden von Agenturen akkreditiert. Deren Zulassung soll – so war es ursprünglich gedacht – die staatliche Genehmigung ersetzen. De facto geht der Trend in der Hochschulgesetzgebung der Länder dahin, die *Akkreditierungen* als notwendige Bedingung für die staatliche Genehmigung vorauszusetzen.

Viele *Gründe* werden für die generelle Einführung des neuen Studiensystems genannt, nur die wichtigsten seien hier aufgeführt:

- Die neue Studiengrobstruktur (also der konsekutive Aufbau von Bachelor und Master) ist mit den weltweit vorherrschenden Abschlüssen vergleichbar (insbesondere in den USA und Südostasien).
- Die europäischen Studienangebote werden damit für Studierende anderer Länder – ob nun im inner- oder außereuropäischen Ausland – attraktiver.
- Die europäischen Abschlüsse werden im inner- und außereuropäischen Ausland (insbesondere bei den potenziellen Arbeitgebern) eher anerkannt als die bisherigen.
- Die Modularisierung des Studiums und das Kreditpunktsystem (als Währungssystem der Bildungszertifikate) erleichtert die europaweite Mobilität der Studierenden. Es wird ein europaweiter einheitlicher Hochschulraum mit vereinheitlichten Abschlüssen geschaffen. Dieses Mobilitätsversprechen muss allerdings angesichts der Heterogenität der Modulstruktur – nicht nur im europäischen, sondern auch im innerdeutschen Zusammenhang – in Zweifel gezogen werden. Die Module in den verschieden(artig)en europäischen Hochschulen werden zu unterschiedlich gestaltet sein – sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich ihres Umfangs, als dass nach die Module bzw. die erbrachte studentische Leistung ohne Verlust von der aufnehmenden Hochschule anerkannt werden kann. Ein Hochschulwechsel wird in erster Linie nach dem Bachelor-Abschluss ohne großen Zeitverlust möglich sein, ebenso ein Auslandsaufenthalt während des Studiums. Im Wesentlichen wird also der Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase als Mobilitätsgelegenheit genutzt werden können. Auch in der alten Studienstruktur gab es so eine Art Gelegenheitsfenster, die Hochschule ohne größeren Aufwand zu wechseln – und zwar nach der Zwischenprüfung, zwischen Grund- und Hauptstudium. Allerdings ist die Trennung von Bachelor- und Master-Phase dank prinzipieller Eigenständigkeit der beiden Studienstufen tiefgreifender; der Wechsel von Hochschule zu Hochschule – so ist zu prognostizieren – wird daher einfacher möglich sein. Um einen Master zu

studieren, wird ein erfolgreicher Bachelor-Abschluss vorausgesetzt; die Frage, wie sich dieser Bachelor im Einzelnen zusammensetzt, wird nur eine nachrangige Rolle bei der Aufnahme der Masterstudienbewerber spielen. Wichtig ist vielmehr, wie viel ein Student für einen Bachelor leisten musste. Diese studentische Arbeitsbelastung wiederum wird dank europäischem Währungssystem von Studienleistungen (dem ECTS) transparent und vergleichbar gemacht. Damit wird ein Hochschulwechsel nach dem Bachelor wesentlich einfacher als heute nach der Zwischenprüfung bzw. nach dem Vordiplom.

- Der Bachelor gibt den Studierenden, die im alten Studiensystem vor ihrem Magister- oder Diplom-Abschluss ihr Studium hätten abbrechen wollen oder müssen, die Chance, doch noch mit einem Zertifikat die Hochschule zu verlassen. „Angesichts der hohen Studienabbrecherquoten in Diplom- und Magister-Studiengängen wird von den neuen Studiengängen, insbesondere von den Bachelor-Studiengängen, eine höhere Studienerfolgsquote erwartet“ (Gensch/Schindler 2003: 96). Dank der studienbegleitenden Prüfungen wird bereits jedes Semester ein Beitrag zum Studienabschluss geleistet. Schon nach sechs Semestern hat man den ersten akademischen Grad erlangt.
- Durch die starke Strukturierung der Studiengänge werden mehr Transparenz und damit Orientierung im Studium für die Studierenden erhofft. Letztlich soll dies (zusammen mit der oft eingeforderten „Entrümpelung“ des Studiums) helfen, die Studienzeiten insgesamt zu verkürzen.
- Folgendes finanzpolitische Argument wird zumeist nicht offen genannt: Falls der Bachelor zum Regelabschluss deklariert wird, dann ergeben sich Einsparpotenziale für die öffentliche Hand: Die Dauer der staatlichen Unterstützung der Studierenden in ihrem Lebensunterhalt (z.B. im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes) kann auf drei Jahre reduziert werden. Ferner eröffnet das konsekutive Modell einen Kompromiss bei der Frage der Studiengebühren bzw. Studienkonten und erleichtert so den Einstieg in ein Marktmodell der Hochschulbildung: Bis zum ersten Abschluss (den Bachelor) könnte das Studium allen Abiturienten gratis angeboten werden, für die Master-Phase werden dann Gebühren verlangt (auf das Kontenmodell bezogen: die Punkte auf dem Studienkonto reichen nur bis zum Master, dann müssen neue Punkte hinzugekauft werden). Die entscheidende Frage ist dann, wie viele der Bachelor-Absolventen in den Master-Studiengang aufrücken (sollen, wollen oder können). Die Einnahmen wiederum könnten zur Finanzierung des Hochschulwesens herangezogen werden, und/oder bislang ins Hochschulwesen investierte Steuergelder können in andere staatliche Aufgabenbereiche fließen.

Der so genannte *Bologna-Prozess* ist der politische Motor dieses europäischen Projekts. Im Laufe seiner zahlreichen Konferenz-Stationen (Lissabon, Sorbonne, Bologna, Prag, Berlin) wurde eine Entwicklung in Gang gesetzt, die mittlerweile als Selbstläufer bezeichnet werden kann. Von Konferenz zu Konferenz fixierten die Bildungsminister immer stärker die europaweite Einführung der

neuen Studiengänge und damit die strukturelle Harmonisierung der Studienabschlüsse in Europa in Anlehnung<sup>24</sup> an das weltweit verbreitete angelsächsische Studiensystem.

Der politische Prozess der Implementation des neuen Studiensystems verläuft kaskadenförmig über die Nationalstaaten in die Regionen. Dies mag in manchen Ländern einige Jahre in Anspruch nehmen; doch selbst in dem als schwerfällig beklagten föderalen System der Bundesrepublik werden die neuen Programme in Beschlüsse und Gesetze umgesetzt und an den Universitäten implementiert. Die Stufen im Einzelnen:

- *Europa*: Gemäß den Beschlüssen der Bildungsminister auf der Berlin-Konferenz am 19.9.2003 sollen alle am Bologna-Prozess beteiligten Staaten ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate, graduate) bis 2010 vollständig einführen, das auf dem Leistungspunktesystem ECTS (European Credit Transfer System) basiert. „Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraums“ – so das Berliner Kommuniké<sup>25</sup> – ist die europaweite Sicherung der Qualität der Hochschulbildung.
- *Bund*: Das 6. HRG-Änderungsgesetz beinhaltet die Überführung der Bachelor- und Masterstudiengänge aus dem Erprobungsstadium (wie noch im 5. HRG-Änderungsgesetz verankert) ins Regelstudienangebot der Hochschulen (geregelt in § 19 HRG).
- *Kultusministerkonferenz der Länder (KMK)*: Maßgeblich sind vornehmlich – erstens – die Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss vom 15.9.2000) und – zweitens – die gemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss vom 10.10.2003). Die Strukturvorgaben betreffen jedoch weniger den Akkreditierungsprozess, sondern vielmehr die Struktur der neuen Studiengänge. Drittens ist das Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren (vom 24.05.2002) zentral. Im Gegensatz zum ursprünglichen Konzept eines staatsfernen Zertifizierungsprozesses schreibt die KMK in diesem Beschluss den maßgeblichen Einfluss des Staates (der Länder) im Akkreditierungsverfahren (u.a.: vier Ländervertreter im 16-köpfigen Akkreditierungsrat, ein Ländervertreter im zwei-köpfigen Vorsitz) fest. Konzentriert sich das Statut zu den „Strukturvorgaben“ auf die Einordnung der neuen Studiengänge, so macht das Papier vom 15.9.2000 „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengänge“ detaillierte Vorgaben zur Ausgestaltung der Studiengänge (Definition eines Leistungspunktes, Beschreibungskriterien von Modulen).
- *Land, z.B. Sachsen-Anhalt*: Gemäß dem Entwurf des neuen Hochschulgesetzes von Sachsen-Anhalt (§ 9 VI) sollen die Hochschulen im Regelfall Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen. Nur noch in begründeten Ausnahmefällen kann ein Studiengang auch mit einem Diplomgrad, einem Staatsexamen oder einer kirchlichen Prüfung abgeschlossen werden.

<sup>24</sup> „In Anlehnung“ heißt jedoch nicht, dass diese Systeme kopiert werden. Zum Vergleich der unterschiedlichen Studienstrukturen in UK, USA und „Bologna“ siehe Kiemle (2003).

<sup>25</sup> Siehe: <http://www.bologna-bergen2005.no/PDF/ZGAGA.PDF>; Zugriff am 24.2.2004.

## 4. Modelle der konsekutiven Lehrer-Studiengänge

Die Umstrukturierung des universitären Studienangebots in eine konsekutive Struktur betrifft indes nicht nur Magister- und Diplom-Studiengänge, sondern auch die staatlichen Examina (und dazu zählt neben der Mediziner- und Juristen-Ausbildung vor allem auch die Lehrerausbildung). Bislang ist das *Staatsexamen* die formale „Voraussetzung für die Zulassung zu einer ‚höheren‘ Stufe der Lehrerausbildung bzw. Lehramtslaufbahn“ (Hofmann/Schneider 2001: 9). „Das staatliche Prüfungswesen erfüllt damit die Funktion einer Eingangs- oder Zugangsprüfung. Im Gegensatz dazu sind Hochschulprüfungen – etwa die Magister- oder Diplomprüfung – in der Regel Ausgangs- oder Abschlussprüfungen. Sie stellen die Kompetenzen fest, über die ein Kandidat zum Abschluss seines Studiums verfügt“ (Hofmann/Schneider 2001: 9 f.). De facto fungiert das 1. Staatsexamen sowohl als Abschluss- als auch als Eingangsprüfung (Hofmann/Schneider 2001: 10). Daher würde die *Umstellung der Lehrerausbildung auf das B-M-Format* mit seinen universitären studienbegleitenden Prüfungen einen Systemwechsel bedeuten. Die Kultusministerkonferenz hat hierzu in ihrem Beschluss<sup>26</sup> vom 1.3.2002 festgestellt, dass ein Studium für den Lehrberuf in der konsekutiven Studienstruktur B-M möglich ist. Allerdings widersprechen die in den B-M-Studiengängen vorgesehenen studienbegleitenden Prüfungen dem Prinzip der Staatsprüfungen. Bislang nimmt der Staat durch diese Staatsexamina Einfluss auf die Universitäten, um bestimmte Inhalte und Standards im Rahmen der Lehrerbildung festzuschreiben. In dem genannten KMK-Beschluss heißt es hierzu: Die „Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung“ soll entweder „durch weitere staatliche Abschlussprüfungen“ oder durch „gleich wertige Maßnahmen“ (sic) erreicht werden. Die Frage, die direkt sich hieraus ableitet, lautet, was unter gleichwertigen Maßnahmen zu verstehen ist. Die weiterreichende Frage besteht darin, ob es generell sinnvoll ist, den staatlichen und den universitären Bereich der Lehrerausbildung zu trennen. Dieser Beschluss ist indes nicht das letzte Wort; die KMK plant, im Laufe des Jahres 2004 eine Erklärung zur Lehrerausbildung abzugeben.

Eine klare *Trennung in eine universitäre und staatliche Ausbildungsphase* kann nur funktionieren, wenn das System (insbesondere der Übergang) von 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung neu geordnet wird. Im Rahmen der Umstrukturierung der Lehrerausbildung im B-M-Format sind hier mehrere Varianten denkbar:

- Erstens könnten Staatsexamina nach Abschluss des Masters durchgeführt werden – und zwar als zusätzliche Prüfungen;
- zweitens könnten die Modulabschlussprüfungen, die im Rahmen des Studiums abgehalten werden, unter staatlicher Kontrolle stehen;

---

<sup>26</sup> Mit dem Titel „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen“.

- und drittens könnten die Strukturen und Verantwortlichkeiten für beide Phasen der Lehrerausbildung strikt getrennt werden. Stünde die 1. Phase in der alleinigen Verantwortung der Universitäten, dann könnte auch der Automatismus (ein Absolvent der 1. Phase hat einen Anspruch auf einen Platz in der 2. Ausbildungsphase) nicht weiter aufrechterhalten werden. Es liegt dann nahe, dass sich die Universitätsabsolventen bei den staatlichen Stellen bewerben müssten (in einer „gemäßigten“ Variante: beim Schul- oder Kultusministerium, in einer „radikaleren“ Variante: bei der einzelnen Schule). Der Staat – wie jeder andere Arbeitgeber auch – würde seinen konkreten Bedarf an Lehrkräften über Auswahlverfahren zu decken versuchen. Die angenommenen Universitätsabsolventen würden in der nächsten Ausbildungsphase auf ihr Einsatzfeld Schule vorbereitet werden; dies kann man im Beamtenjargon Vorbereitungsdienst oder im Managerdeutsch auch Trainee – wie die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003) – nennen. Handelt es sich bei der Praxisphase der Lehrerausbildung nicht mehr um eine beamtenlaufbahnrechtlich normierte Angelegenheit, dann ist letztlich auch der Beamtenstatus der Lehrerschaft generell zu hinterfragen (siehe Abschnitt 6.2).

Trotz gesetzlich ermöglichter Ausnahmetatbestände betrifft der Trend, die alten Studienabschlüsse durch die neuen gestuften Abschlüsse Bachelor und Master zu ersetzen, nicht nur die Ablösung des universitären Magister und Diploms, sondern auch des Staatsexamens (Medizin, Rechtswissenschaft und Lehramt). Die neue konsekutive Studienstruktur B-M in der Lehrerausbildung ist bereits in einigen Modellprojekten in die Realität umgesetzt worden. Die erste Garde an Modellversuchen wird im Folgenden vorgestellt. Angemerkt sei, dass sich die Szenerie sehr rasch verändert; schon arbeiten andere Bundesländer, andere Universitäten an eigenen Lehrerausbildungsgängen.

#### **4.1 Mecklenburg-Vorpommern: Universität Greifswald**

Das Zentrum für Lehrerbildung und die Philosophische Fakultät der Universität Greifswald haben gemeinsam ein Modell entwickelt, das so genannte Y-Modell (Hofmann/Schneider 2001). Damit ist gemeint, dass erst nach dem BA-Abschluss gewählt werden muss, ob sich daran ein lehramtspezifischer oder ein anderer MA-Studiengang anschließt (oder das Studium insgesamt beendet wird).

Das Studium basiert auf drei Säulen: den beiden Fächern und den so genannten General Studies. Letztgenannter Bereich bezieht sich auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und ist für alle Studierenden obligatorisch. Diese General Studies umfassen erstens „Grundlagen kulturwissenschaftlicher Kommunikation“, zweitens ein neunwöchiges Praktikum zur Orientierung auf mögliche Berufsfelder und drittens die berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung. Studierende, die den Berufsweg Lehrer einschlagen wollen, konzentrieren sich hier bereits auf die erziehungswissenschaftlichen Bereiche.

Das Besondere am Greifswalder Modell ist das zeitlich versetzte Studium der verschiedenen Module. Damit ist der Studienablauf weitgehend vorgegeben: Im ersten bis einschließlich vierten Semester wird das erste Fach (die Greifswalder nennen dies Meso- oder Fachmodul), im dritten bis einschließlich zum sechsten Semester das zweite Fach studiert. Die General Studies stehen im ersten und zweiten sowie im fünften und sechsten Semester auf dem Studienprogramm.

### **1. Stufe: Bachelor**

Das BA-Studium umfasst zwei Fächer (jeweils in einem Umfang von 54 ECTS oder 36 SWS) sowie das Element ‚General Studies‘ (in einem Umfang von zweimal 26 ECTS oder 18 SWS). Das Modul General Studies umfasst also insgesamt ein Drittel des Gesamtcurriculums. Die BA-Abschlussarbeit zählt acht ECTS-Punkte (das sind 240 Stunden studentische Arbeitsbelastung), das Praktikum zwölf ECTS-Punkte.

Die General Studies sollen den Studierenden zu allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen verhelfen, die sie zum einen für ihr Fachstudium, zum anderen in der beruflichen Praxis benötigen. Der erste Studienabschnitt (1. und 2. Semester) der General Studies beinhaltet die ‚Grundlagen der kulturwissenschaftlichen Kommunikation‘ mit den Gegenständen ‚Englisch‘, ‚Textkompetenz mündlicher und schriftlicher Art‘. Im zweiten Studienabschnitt (5. und 6. Semester) „berufsfeldorientierte Schwerpunkt- und Profilbildung“ wird zwischen den drei Wahlpflichtbereichen ‚Recht und Wirtschaft‘, ‚Kulturwissenschaften‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ gewählt. „Der Schwerpunktbereich ‚Erziehungswissenschaft‘ ist ausgewiesen, um erste für das Berufsbild des Lehrers erforderliche Qualifikationen zu vermitteln“ (Hofmann/Schneider 2001: 12).

Die studentische Arbeitsbelastung pro Fachmodul und des Abschnitts General Studies stimmt in etwa mit dem eines Magisternebenfaches überein. In einem der beiden Fachmodule wird eine BA-Abschlussarbeit geschrieben. Ein weiteres Element des BA-Studienprogramms bildet das neunwöchige Pflichtpraktikum. „Das Praktikum muss schulbezogen gewählt werden, wenn ein lehramtsspezifischer Abschluss angestrebt wird“ (Thierack 2002: 69).

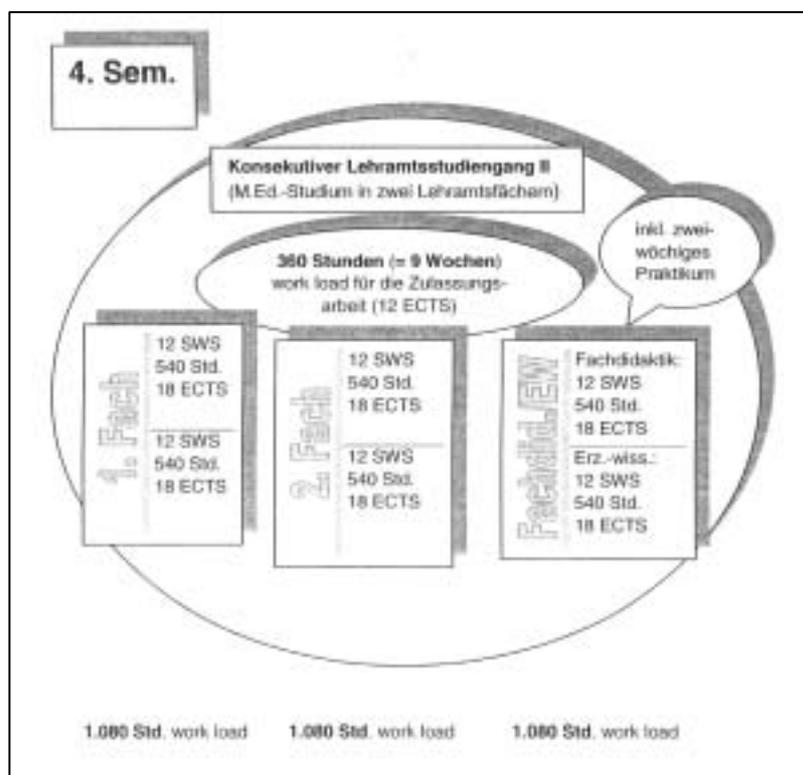
Es gibt drei Arten von Prüfungen in der BA-Phase: die Abschlussarbeit, die studienbegleitenden Prüfungen im Rahmen eines Fachmoduls oder eines Moduls „General Studies“ und die so genannten Fachmodulprüfungen als Abschlussprüfungen in den gewählten Fächern. Mit derartigen Prüfungsmodulen wird indes das Prinzip der B-M-Studienstruktur, nur studienbegleitend abzu prüfen, aufgeweicht.

### **2. Stufe: Master**

Auf den BA-Studiengang baut konsekutiv ein Master-Studiengang mit einer Regelstudienzeit von vier Semestern auf. Um mit dem Studiengang Master of Education beginnen zu können, müssen folgende Voraussetzungen von den Studierenden erfüllt werden: 1.) Die Fachmodule müssen aus den für die Lehramtsausbildung möglichen Fächerkombinationen stammen. 2.) Im zweiten Studienabschnitt der General Studies ist als Schwerpunktbereich ‚Erziehungswissenschaft‘ zu wählen. Die Studenten, die entgegen dieser Empfehlung einen anderen Schwerpunkt gewählt haben, können trotzdem in den Studiengang Master of Education wechseln, allerdings müssen sie die Studienanteile nachholen, das Studium verlängert sich so um ein Semester (Hofmann/Schneider



Abbildung 2: Das Greifswalder Modell der MA-Studienphase für den Lehrberuf



Quelle: Hofmann/Schneider (2001: 62)

#### 4.2 Nordrhein-Westfalen: Universität Bielefeld und Universität Bochum

Das Gutachten von Anke Thierack (2002) zeigt die Entwicklung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen auf. Deutlich wird dabei, dass es nicht ein NRW-Modell gibt, sondern dass die Konzepte der einzelnen Universitäten ähnliche Strukturen aufweisen, die sich im Rahmen eines Eckwertepapiers des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung vom Mai 2001 bewegen. Dieses Eckwertepapier baut wiederum auf den schon genannten Empfehlungen des Expertenrats NRW auf; allerdings wird die vom Expertenrat geforderte konsequente Zweiteilung des Studiums in einen fachwissenschaftlichen Bachelor und einen pädagogischen Master etwas aufgeweicht. So besteht die Option, bereits in der BA-Phase im Rahmen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen frühzeitig erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile zu integrieren – in manchen Modellen als Wahlmöglichkeit oder – in anderen Modellen – als Pflichtprogramm. Diese Integration erziehungswissenschaftlicher und lehrerspezifischer Studieninhalte ist aber nicht in den Konzepten aller Universitäten des Landes vorgesehen. Generell konzentriert sich die Master-Phase zwar auf eben diese pädagogischen und fachdidaktischen Inhalte (einschließlich der Praxisstudien), aber auch in dieser Phase werden fachwissenschaftliche Veranstaltungen besucht.

Die von den Universitäten konzipierten B-M-Studiengänge zur Lehrerausbildung unterscheiden sich denn auch im Stundenvolumen (oftmals noch in SWS und nicht in studentischem Arbeitsaufwand berechnet), im Ausmaß des Optionalbereichs, und in der Aufteilung der 1. Fachwissenschaft und der 2. Fachwissenschaft im Studienablauf.

Das Eckpunktepapier des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung vom Mai 2001 fordert außerdem, die gestuften Studiengänge so zu gestalten, dass der Master-Abschluss auch – ohne weitere Prüfung – als 1. Staatsexamen anerkannt werden kann (vgl. Thierack 2002: 47). Voraussetzung hierfür ist wiederum, dass die neuen Studiengänge auch die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz einhalten.<sup>27</sup>

Die Einführung einer Extra-Staatsprüfung nach Studienabschluss, so wie sie in Greifswald praktiziert werden muss, ist in NRW also nicht geplant. Da sich die Modelle der Universitäten im Rahmen der ministerialen Eckpunkte bewegen (müssen), ist die staatliche Anerkennung der Universitätsprüfung bereits von Beginn an mitgedacht.

In der Umsetzung der Lehrerausbildung in die neuen Studienstrukturen sind die beiden Universitäten Bochum und Bielefeld am weitesten. Hier wurde im Rahmen des Modellversuchs konsekutive Lehrerausbildung der Studienbetrieb bereits im Wintersemester 2002/03 aufgenommen. Daher sollen diese beiden Studienkonzepte aus NRW kurz vorgestellt werden.

### *Universität Bielefeld*

Das Bielefelder Zentrum für Lehrerbildung war maßgeblich an der Konzeptionierung der Bielefelder B-M-Struktur beteiligt. Die Lehrerausbildung und deren Umwandlung in ein B-M-Format bildete dann den Ausgangspunkt und Anlass für die flächendeckende Umgestaltung der Studienstruktur an der Universität Bielefeld.

#### **1. Stufe: Bachelor**

Als Regelstudienzeit werden sechs Semester veranschlagt. Das BA-Studium gliedert sich in zwei Fächer, die ungleich intensiv studiert werden – das so genannte Kernfach und das Nebenfach. Das Arbeitspensum für das Kernfach beträgt rund 120, für das Nebenfach 60 Leistungspunkte. Da das Kernfach immer ein Unterrichtsfach ist, wird der BA-Studiengang von der jeweiligen Fachwissenschaft dominiert. Im Nebenfach kann sowohl ein Unterrichtsfach als auch das Fach Erziehungswissenschaften studiert werden. Kern- und Nebenfach umfassen auch fachübergreifende Module und Vermittlungswissenschaft, wie Sprachqualifikationen, Medienkompetenzen und „soft skills“ (Universität Bielefeld 2003: 100). Im Gegensatz zum Bochumer Modell (siehe unten) ist hier die Vermittlung der so genannten Schlüsselkompetenzen in die Fachmodule integriert und nicht in einem Extra-Bereich separiert.

---

<sup>27</sup> Dazu zählt insbesondere die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehramter für die Sekundarstufe II der KMK vom 28.2.1997.

Es werden also immer zwei Fächer – allerdings im unterschiedlichen Umfang – studiert; hierbei sieht das Modell zwei Varianten vor:

- a) Wird in der BA-Phase ein Kernfach und ein Nebenfach (jeweils als Unterrichtsfach) studiert, dann ist das Master-Studium erziehungswissenschaftlich dominiert.
- b) Wird in der BA-Phase ein Kernfach und als Nebenfach Erziehungswissenschaften studiert, dann wird im Master v. a. die zweite Fachwissenschaft belegt.

Die Ergänzungen im Master sind also im Hinblick auf das vorausgegangene BA-Studium so zu wählen, dass sowohl die Fachmodule als auch das erziehungswissenschaftliche Modul am Ende des Master-Studiums ein ähnliches Volumen erreichen.

Damit bietet das Modell sowohl für die Studierenden, die sich bereits zu Beginn ihres Studiums entschieden haben, Lehrer zu werden, als auch für Studierenden, die sich ihre Entscheidung noch offen halten wollen, ein passendes Studienprogramm. Allerdings muss die Entscheidung dann im 4. Semester getroffen werden. Die vielen verschiedenen Wahlmöglichkeiten und die daraus resultierende individuelle Gestaltung der Studienplanung erzeugen einen hohen Beratungsbedarf der Studierenden, insbesondere zwischen der BA- und der MA-Phase. Nach Beendigung des Bachelor-Studiums soll eine individuelle Studienberatung erfolgen, in der zum einen formal geklärt wird, welche Studienleistungen im Master erbracht werden müssen, und in der zum anderen die Eignung und Motivation des Studenten zum Lehrberuf besprochen wird.

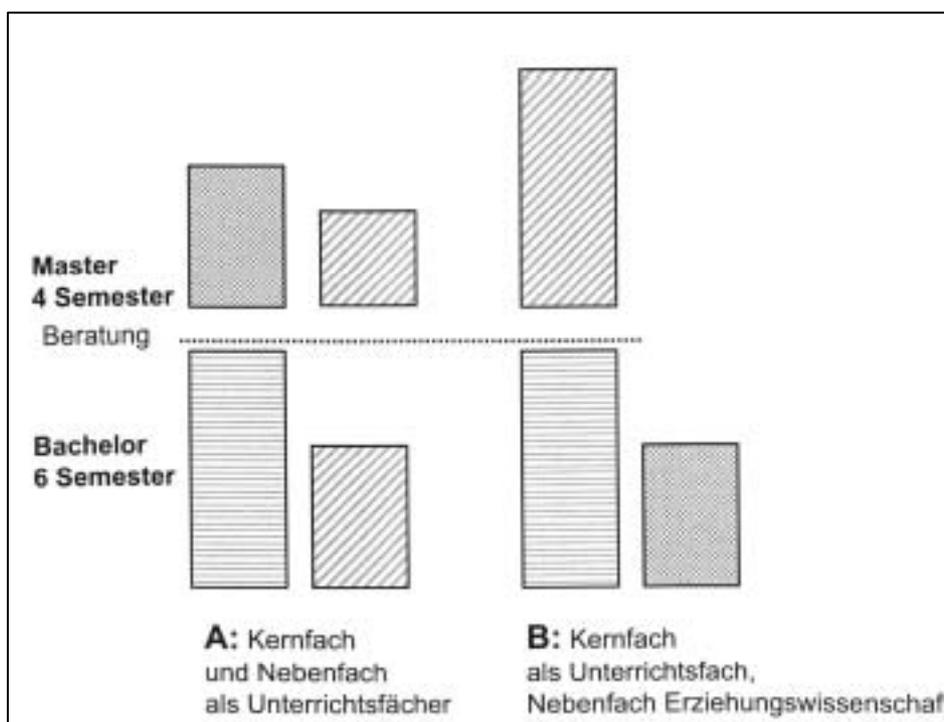
Für die Studierenden, die von Anfang an ihr Studium auf den Lehrberuf hin ausrichten, wird die Entscheidung, welches Lehramt sie wählen, offen gehalten. „Der BA-Studiengang ist nicht lehramtsspezifisch, lässt aber die Wahl eines lehramtsspezifischen Studienbereichs zu“ (Thierack 2002: 50).

## **2. Stufe: Master**

An der Universität Bielefeld werden nicht nur für den Lehrberuf im Gymnasium, sondern auch in Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschule lehramtsbezogene Master-Studiengänge angeboten, die jeweils eine unterschiedliche Struktur und Studiendauer aufweisen. Der Master für das Lehramt Gymnasium ist viersemestrig, sein Leistungsumfang beträgt 120 Leistungspunkte.

Die jeweiligen Masterstudiengänge haben „kein für alle Studierenden gleiches, festes Curriculum; abhängig von den Vorleistungen aus dem Bachelor-Abschluss wird bei der Zulassung zum Masterstudium ein individueller Studienplan erstellt, dessen Einhaltung die Anerkennung des Masters als Erste Staatsprüfung rechtssicher gewährleisten soll. Für alle Master-Studiengänge ist das Studium in den erziehungswissenschaftlichen Studien im Umfang von 35 SWS nachzuweisen. Die beiden studierten Unterrichtsfächer müssen mit Bezug auf die entsprechenden Schulformen studiert werden“ (Thierack 2002: 50 f.).

Abbildung 3: Das Bielefelder Modell der B-M-Studiengänge für den Lehrberuf (Gymnasium)



Quelle: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung<sup>28</sup>

### Universität Bochum

Bereits im Wintersemester 1993/94 wurde an der Universität Bochum in den gestuften Studiengängen im Rahmen eines Modellversuchs des Wissenschaftsministeriums NRW immatrikuliert. Zum Wintersemester 2001/2002 wurde dann an fast allen geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten die gestufte Studienstruktur als Regelstudiengänge eingeführt (Ruhr-Universität Bochum Studienbüro Zentrale Studienberatung 2003: 5). Die Universität hat erst den B-M zur Ablösung der Diplom- und Magisterstudiengänge eingeführt und wandte daraufhin dieses Modell auf die Lehrerausbildung an (vgl. Stratmann 2001: 70). Im Wintersemester 2002/03 wurden dann die ersten Lehramt-Studenten nach dem neuen Modell eingeschrieben.

Die Universität hat sich für das so genannte Y-Modell entschieden. Der Bachelor ist primär fachwissenschaftlich ausgelegt. Erst nach Abschluss des BA, also in der Master-Phase, findet eine Auffächerung in verschiedene Bereiche und damit auch eine Spezialisierung für den Lehrberuf statt (im Master of Education für die Gymnasium, Gesamtschule und Berufskollegs).

<sup>28</sup> Siehe: [http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/Archiv/ba.ma\\_praesentation\\_3-12-01.pdf](http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/Archiv/ba.ma_praesentation_3-12-01.pdf); Zugriff am 9.2.2004.

## 1. Stufe: Bachelor

In Bochum ist es möglich, seinen Bachelor in einem oder in zwei Fächern zu studieren. Für den Lehrberuf ist indes das Studium von zwei Fächern Voraussetzung. Daher hat sich der Student in zwei Fächer einzuschreiben, möchte er sich die Option offen halten, zum Lehrer ausgebildet zu werden. Neben diesen beiden Fächern bildet der so genannte ‚Optionalbereich‘ die dritte Säule des Studiums. Im Gegensatz zum Bielefelder Modell wird die Vermittlung der berufsvorbereitenden Schlüsselqualifikationen in einer eigenständigen Organisationseinheit, die vom Studiendekan geleitet wird, organisiert; auch curricular ist sie in einem Extra-Bereich (und nicht in den einzelnen Fachmodulen) verankert. Die Studierenden können dort aus einem breiten Angebot wählen:

1. Fremdsprachen,
2. Präsentation, Kommunikation und Argumentation,
3. Informationstechnologien/EDV,
4. Interdisziplinäre Studieneinheiten und/oder Studieneinheiten anderer Fächer,
5. Praktikum.

„In drei dieser fünf Felder sind Studienleistungen im Umfang von maximal 10 SWS und einer Gewichtung von jeweils 10 CP (Credit Points; MW) nachzuweisen“ (Ruhr-Universität Bochum 2003: 104). Den Studierenden, die später den Lehrberuf wählen, wird empfohlen, bestimmte pädagogiknahe Angebote zu wählen, jedoch werden hierzu keine Pflichten auferlegt. Der Optionalbereich in der Bachelor-Phase kann also bereits Elemente aus dem erziehungswissenschaftlichen Studium enthalten. Ein wichtiges Element stellt hier das Angebot eines erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten begleitenden „Orientierungspraktikums“ am Ende des Bachelors-Studiums dar (Ruhr-Universität Bochum 2003: 103). Im Optionalbereich werden neben den schulpraktischen Studien die zwei schulbezogenen Module „Sprachförderung und Interkulturalität“ und „Soziologie und Philosophie der Schule“ angeboten (Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro Zentrale Studienberatung 2003: 17).

Die Regelstudiendauer beträgt 6 Semester (6 Semester á 20 SWS = 120 SWS = 180 Leistungspunkte, Stratmann 2001: 69). Die beiden Fächer werden mit jeweils 71 Leistungspunkten belegt, der Optionalbereich mit 30 Leistungspunkten. Die Abschlussarbeit (6 Wochen), die in einem der beiden Fächer geschrieben werden kann, zählt weitere 8 Leistungspunkte. Die Fächer können ihr Fachstudium bis zum BA in etwa 7 bis 8 Modulen organisieren; der Optionalbereich umfasst etwa 5 Module. „Die Module der einzelnen Bereiche setzen sich aus mehreren Lehrveranstaltungen zusammen und sind stets in ihrer Gesamtheit zu besuchen, um kreditiert und benotet zu werden. Die Module sind entweder nur in einem, in der Regel in zwei, maximal jedoch in drei Semestern studierbar“ (Thierack 2002: 52). Ferner wird im BA-Studiengang ein sechswöchiges Praktikum abgeleistet, das ein Modul des Optionalbereichs bildet.

## 2. Stufe: Master

Die Regelstudiendauer für das Studium „Master of Education“ beträgt 4 Semester mit einem Volumen von 120 Credit Points (CP). Darin sind zwei Unterrichtsfächer mit einem Volumen von jeweils 36 CP sowie Erziehungswissenschaften in einem Umfang von 40 CP enthalten. Von diesen Punkten werden pro Modul jeweils zwei CP für die mündlichen Prüfungen berechnet. Dazu

muss noch ein so genanntes Kernpraktikum im Umfang von 6 Wochen in der Schule abgeleistet werden, „das der integrierten Anwendung fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und fachwissenschaftlicher Studieninhalte dient“ (Thierack 2002: 53). Die Master-Arbeit kann in einem Unterrichtsfach oder in den Erziehungswissenschaften angefertigt werden; für sie gibt es 10 CP.

Der Master-Studiengang legt seinen Schwerpunkt auf die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung, allerdings werden auch fachwissenschaftliche Module belegt. Die wiederum bestehen rund zur Hälfte aus fachdidaktischen Veranstaltungen. „Mit einem Studienanteil von 8-10 SWS pro Fach erhalten die Fachdidaktiken eine gegenüber dem Status quo deutlich stärkere Stellung. (...) Die qualitative Veränderung des Studienangebots ergibt sich aus der im Vergleich zum Status quo stärkeren Orientierung am Berufsziel Lehramt“ (Ruhr-Universität Bochum 2003: 106).

Abbildung 4: Das Bochumer Modell der B-M-Studiengänge für den Lehrberuf



Quelle: Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro Zentrale Studienberatung (2003: 17)

### 4.3 Thüringen: Universität Erfurt

An der Universität Erfurt wird der Bachelor „Baccalaureus“ und der Master „Magister“ genannt. Es werden ausschließlich BA-Studiengänge mit zwei Fächern angeboten. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschule 2001 hat die Universität – unter anderem – die Lehrerausbildung für die Grund- und Regelschule (entspricht der Sekundarstufe 1) übernommen. Gymnasiallehrkräfte werden nicht ausgebildet. Da sie – neben Bochum, Bielefeld und Greifswald – eine der wenigen Universitäten ist, die eine konsekutive Lehrausbildung tatsächlich bereits (seit dem Wintersemester 2003/04) durchführt und dieses Modell einige Besonderheiten aufweist, soll hier trotzdem kurz das Konzept vorgestellt werden.

#### 1. Stufe: Bachelor

Die angehenden Grundschullehrer studieren in der BA-Phase im Hauptfach (Hauptstudienrichtung genannt) „Pädagogik der Kindheit“. Die zukünftigen Regelschullehrer – und deren Studiengang soll im Folgenden näher erläutert werden – studieren dagegen ein nicht-pädagogisches Hauptfach (Anglistik, Germanistik, Geschichtswissenschaft etc.); dies entspricht dem traditionellen Unterrichtsfach und einem Nebenfach (Nebenstudienrichtung genannt). Die zwei weiteren Säulen des Studiums heißen „Studium Fundamentale“ und „Berufsfeld“.

Das Studium Fundamentale ist in drei Bereiche gegliedert:

1. Methodisch-theoretisches Grundlagenwissen,
2. Ästhetisches Wahrnehmungsvermögen,
3. Soziale Kompetenzen.

Das Berufsfeld gliedert sich in:

1. Betriebswirtschaft,
2. Rechtswissenschaft,
3. Sprachpraxis,
4. EDV,
5. Einführung in Berufsfelder,
6. Praktika.

Das Studium dauert sechs Semester; es ist unterteilt in eine zweisemestrige Orientierungsphase und eine darauf aufbauende viersemestrige Qualifizierungsphase. In dieser Zeit müssen 180 Leistungspunkte erworben werden:

- 84 Punkte in der Hauptstudienrichtung,
- 42 Punkte in der Nebenstudienrichtung,
- 30 Punkte im Studium fundamentale,
- 24 Punkte im Berufsfeld.

Bis zum Abschluss des BA besuchen angehende Lehrer und sonstige Studierende dieselben Veranstaltungen. Deren Studienverläufe unterscheiden sich nur im Bereich Praktika; angehende Lehrer leisten schulbezogene Praktika ab.

## 2. Stufe: Master

Nachdem die Studierenden das BA-Studium absolviert haben, können sie sich für ein Magister-Lehramt-Programm entscheiden. Das Studium dauert drei Semester. Das Studienprogramm für den angehenden Grundschullehrer unterscheidet sich auch inhaltlich von dem für das Lehramt an der Regelschule. Der MA für den Regelschullehrer besteht fast ausschließlich aus fachdidaktischen, erziehungs- und berufswissenschaftlichen Modulen. Fachwissenschaftliche Studieninhalte können nur noch in zwei von 13 Modulen und im Rahmen der Magisterarbeit behandelt werden. Insgesamt sind 90 Leistungspunkte (LP) zu erwerben: 36 Punkte aus den erziehungswissenschaftlichen Modulen, je 12 aus den Fachdidaktiken der Haupt- und Nebens Studienrichtung und 30 Punkte aus der Magisterarbeit.

Von der Universität wird die Anerkennung des Master-Abschlusses als Staatsprüfung angestrebt. Dazu musste seitens der Universität die Äquivalenz der neuen Studiengänge mit den Vorgaben des Landes und der KMK belegt werden. Im Ergebnis sollen – so die Vorstellung der Universität – die Studenten keine Extra-Staatsprüfung absolvieren müssen, sondern die staatliche Anerkennung ihres Universitätsabschlusses (als Äquivalent zum Staatsexamen) erhalten. Hierzu muss allerdings noch die Landesverordnung zur 1. Staatsprüfung geändert werden.<sup>29</sup>

Abbildung 5: Das Erfurter Modell der B-M-Studiengänge für den Lehrberuf (Regelschule)

Studienabschnitt	Bacalaureus-Studiengang				
	Semester	Hauptstudienrichtung	Nebensstudienrichtung	Studium Fundamentale	Berufsfeld
O-Phase	1.	27 LP	15 LP	6 LP	12 LP
	2.			Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit oder sonstige Kompetenzen	berufswissenschaftliche, berufspraxisorientierte Praktika und Kurse
Q-Phase	3.	57 LP	27 LP	24 LP	12 LP
	4.			interdisziplinäre Lehrveranstaltungen	berufswissenschaftliche, berufspraxisorientierte Praktika und Kurse
	5.				
	6.				

Zu den spezifischen Zulassungsvoraussetzungen gehört ein im BA erfolgreich abgeschlossenes vorbereitetes pädagogisches Orientierungspraktikum und eine Lehrveranstaltung Sprecherziehung

Semester	Magister-Studiengang				
1.	Modul 6 LP Schule, Gesellschaft, Lehrerberuf	Modul 6 LP Curriculum, Unterricht	Modul 6 LP Grundlagen professionelles Lehrhandeln	Modul 6 LP Bildungs- und Erscheinungs- prozesse	Modul 6 LP Lernen und Lehren
2.	Modul 6 LP Entwicklung und Sozialisation	Fachmodul Hauptstudien- richtung 6 LP	Fachmodul Nebensstudien- richtung 6 LP	Fachdidaktik Hauptstudien- richtung 6 LP	Fachdidaktik Nebensstudien- richtung 6 LP
3.	Modul 6 LP Didaktiklehre, Berater, Intermediation	Magisterarbeit 12 LP		Fachdidaktik Hauptstudien- richtung 6 LP	Fachdidaktik Nebensstudien- richtung 6 LP

Quelle: Universität Erfurt (o.J.)<sup>30</sup>

<sup>29</sup> So Gaby Luther von der Leitung der Universität Erfurt in einem Telefonat am 2.3.2004 mit dem Verfasser.

<sup>30</sup> Eine ähnliche Grafik findet sich auch im Internet:

<http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf>; Zugriff am 3.3.2004.

#### 4.4 Niedersachsen: Universität Osnabrück

Die niedersächsischen Universitäten (Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück und Vechta) haben sich zu einem Verbundvorhaben zusammengeschlossen mit dem Ziel, in der Lehramtsausbildung B-M-Strukturen zu entwickeln und zu erproben. Zum Wintersemester 2003/04 wurden an den niedersächsischen Hochschulen die ersten Studiengänge in der Lehrerausbildung auf eine konsekutive Bachelor-Master-Struktur umgestellt. Grundlage dafür sind die „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung“ der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen vom März 2002<sup>31</sup> sowie der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2002 (KMK 2002a), aber auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom November 2001.

Maßgeblich ist die Vorgabe, dass trotz der unterschiedlichen Modelle der Lehrerausbildung an den Universitäten kompatible Strukturen geschaffen werden, so dass für die Studierenden ein Wechsel möglich bleibt. Die möglichen Variationen sind allerdings zahlreich:

Um die Modellpalette in Niedersachsen zu erläutern, soll im Folgenden auf einen Fall, die Universität Osnabrück, näher eingegangen werden.

Auch in Osnabrück baut ein viersemestriger Master auf einem sechssemestrigen Bachelor auf. Im Sinne des sequenziellen Modells (mit seinem Anspruch auf berufliche Polyvalenz) wird ein Zwei-Fach-Bachelor studiert, um dann entweder einen „Lehrer-Master“ (Universität Osnabrück 2003: 2) für das Lehramt an Gymnasien oder einen fachwissenschaftlichen Master zu erwerben.

##### 1. Stufe: Bachelor

Zur Auswahl stehen ein Bachelor mit einem Hauptfach als Schwerpunktfach mit 84 Leistungspunkten und einem Nebenfach mit 42 Leistungspunkten (Variante 1) und ein Bachelor mit zwei gleich gewichteten Fächern (mit je 63 Punkten, Variante 2).

Der Abschluss heißt Bachelor of Science (B.Sc.), wenn in der ersten Variante (Haupt- und Nebenfach) das Hauptfach eine Naturwissenschaft ist, oder wenn in der zweiten Variante (zwei gleich gewichtete Fächer) beide Fächer naturwissenschaftlicher Art sind. „In anderen Kombinationen wird der Grad eines Bachelors of Arts vergeben“ (Universität Osnabrück 2003: 14).

Der Professionalisierungsbereich konzentriert die Veranstaltungen zur Vermittlung der so genannten Schlüsselkompetenzen, die in der BA-Phase mit 28 Leistungspunkten dotiert sind. 14 Punkte werden im Studium allgemeiner Schlüsselqualifikationen gesammelt. Für die restlichen 14 Punkte kann man sich aus drei Bereichen einen aussuchen: a) Vertiefung Fachwissenschaft, b) Berufsvorbereitung und c) Lehramtspropädeutik. Für letzteres wurde ein gemeinsames (interdisziplinäres) Kerncurriculum erarbeitet, das „die Lehrer-Kompetenzen, die im Studium zu erwerben sind, bündelt und koordiniert“ (Universität Osnabrück 2003: 18). Sowohl in der BA-Phase als

---

<sup>31</sup> Vorsitzender der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der WK Niedersachsen war wiederum Ewald Terhart. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe basierten u.a. auf der Forschungsevaluation der Berufswissenschaften der Lehrerbildung, die von der WK Niedersachsen (2001) durchgeführt wurde. Den Vorsitz in dieser Gutachtergruppe hatte Heinz-Elmar Tenorth inne.

auch in der Master-Phase ist das interdisziplinäre Kerncurriculum im Professionalisierungsbe-  
reich enthalten.

Eine Abschlussarbeit wird im Hauptfach (Variante 1) oder in einem der beiden gleich ge-  
wichteten Fächer (Variante 2) geschrieben und mit 14 Leistungspunkten versehen.

Prinzipiell sind viele Fächerkombinationen (auch von Natur- und Geisteswissenschaften)  
denkbar und auch möglich, das hängt davon ab, ob die Fächer sowohl ein 84-, ein 63- als auch ein  
42-Leistungspunkteprogramm anbieten. Es ist jedoch nicht gewährleistet, dass für jede Fächer-  
kombination auch eine adäquate Ergänzung in der Master-Phase angeboten wird.

Schließlich sind noch zwei Praktika, das erste mit einem Volumen von 4 Leistungspunkten  
und das zweite mit einem Volumen von 8 Leistungspunkten vorgesehen. Diese Praktika können  
bereits in Schulen absolviert werden.

## **2. Stufe: Master**

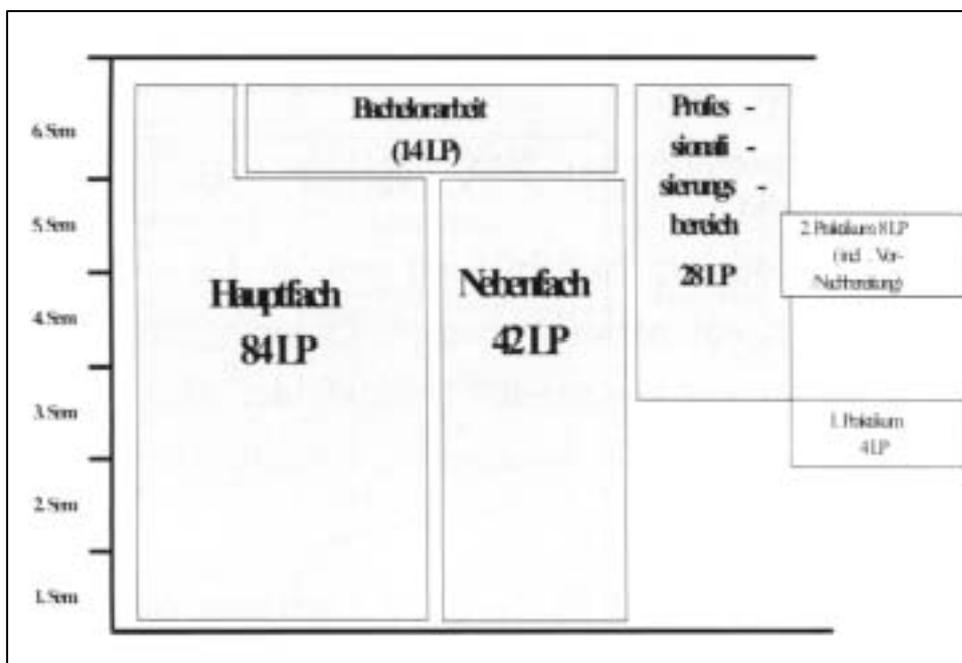
Der Übergang von Bachelor und Master geschieht nicht automatisch; es sind gewisse Vorausset-  
zungen zu erfüllen: Es muss eine für das Lehramt zugelassene Fächerkombination vorliegen; es  
muss ein Praktikum in der Schule abgeleistet werden, und schließlich muss im Professionalisie-  
rungsbereich das Lehramtmodul gewählt worden sein. Außerdem ist eine gewisse Notenhürde zu  
überspringen.

In der MA-Phase ist das interdisziplinäre Kerncurriculum mit 22 Leistungspunkten gewich-  
tet. Ferner sind Leistungspunkte in den beiden Fächer (Variante 1: nur Nebenfach mit 40 Leis-  
tungspunkten, Variante 2: jeweils 20 Leistungspunkte), Fachdidaktiken (je 13 Leistungspunkte).  
Bei Variante 1 werden also im MA-Studium die Anteile des Nebenfachs nachgeholt, so dass am  
Ende (wie auch bei der Variante 2) beide Fächer gleich intensiv studiert wurden.

Zwei Praktika sind zu absolvieren, ein betreutes schulisches und eines, das „für die Ausbil-  
dung des Lehrerberufs förderlich“ ist (Universität Osnabrück 2003: 23).

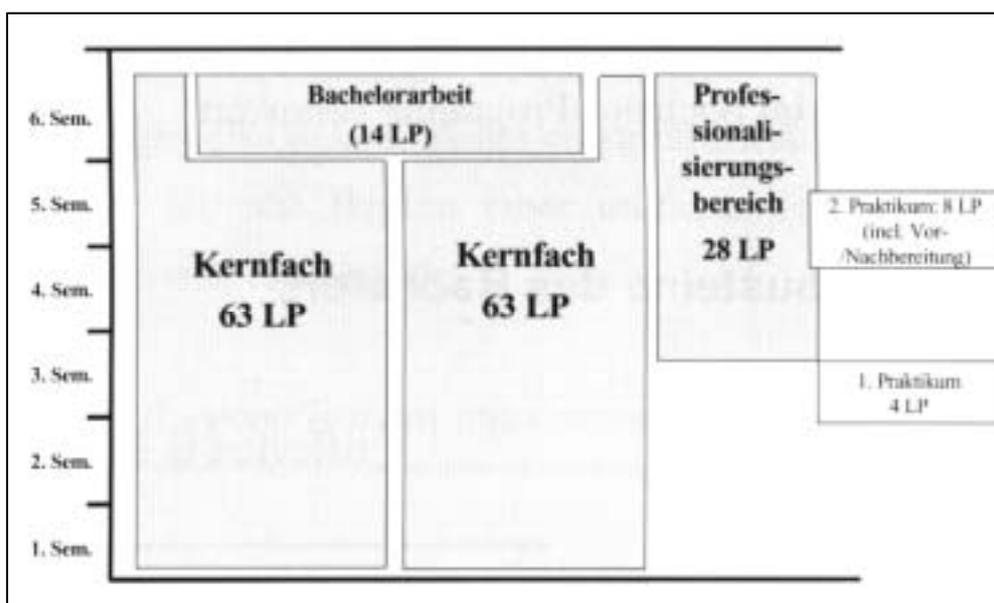
Die Masterarbeit (23 Leistungspunkte) kann in beiden Fachwissenschaften, in den Fachdi-  
daktiken oder in den Erziehungswissenschaften (Stichwort Kerncurriculum) geschrieben werden.

Abbildung 6: Bachelor an der Universität Osnabrück – Variante 1



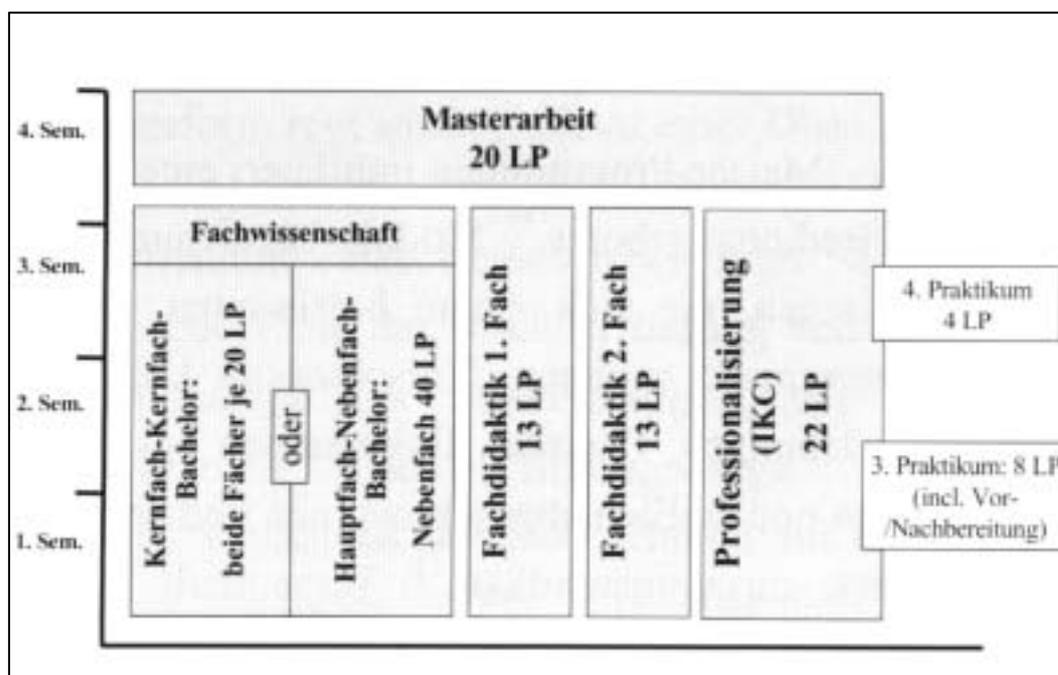
Quelle: Universität Osnabrück (2003: 14)

Abbildung 7: Bachelor an der Universität Osnabrück – Variante 2



Quelle: Universität Osnabrück (2003: 13)

Abbildung 8: Master an der Universität Osnabrück



Quelle: Universität Osnabrück (2003: 23)

#### 4.5 Rheinland-Pfalz

Ziel der Reform in Rheinland-Pfalz ist es, die Qualität der Lehrerbildung durch mehr lehrberufsspezifische Studienanteile und mehr Praxisbezug zu verbessern. Dieses Mehr an Praxisbezug kommt auch in dem Namen des Modells gut zum Ausdruck. Analog zum dualen System der beruflichen Ausbildung (aus Ausbildungsbetrieb und Berufsschule) spricht das Ministerium vom „Dualen Ausbildungskonzept“, das am 12.3.2002 vorgelegt wurde. Dessen Kernpunkte sind:

1. Studium und berufspraktische Ausbildung werden zeitlich und sachlich miteinander verknüpft.
2. Schon das Bachelor-Studium ist weitgehend auf das Berufsfeld ausgerichtet – in den ersten beiden Jahren schulübergreifend und im dritten Jahr spezifisch auf eine Schulart.
3. Auf dem Bachelor-Studium baut das Master-Studium auf. Für jede Schulart ist dann ein eigener Master vorgesehen.
4. Der Vorbereitungsdienst wird auf ein Jahr verkürzt.

An allen Universitäten sollen Zentren für Lehrerbildung eingerichtet werden. Diese sind als gemeinsame Einrichtungen der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche zu verstehen.

Zuständig für die Steuerung und Betreuung der Praktika sind von Beginn des Studiums an die Staatlichen Studienseminare, die bislang den Vorbereitungsdienst betreut haben und die in den Zentren für Lehrerbildung mit Sitz und Stimme vertreten sein werden.

## 1. Stufe: Bachelor

Das BA-Studium umfasst ein fachwissenschaftliches Studium in zwei schulrelevanten Fächern und das Studium der Bildungswissenschaften (Grund- oder Berufswissenschaften). Das Lehrvolumen der drei Fächer beträgt jeweils 40 Stunden, wobei die fachdidaktischen Anteile mit jeweils ca. 20 Prozent des Stundenvolumens des fachwissenschaftlichen Studiums ausmachen.

Die ersten beiden Jahre bilden die Grundstufe mit einem einheitlichen Studienplan für alle Schularten; die Entscheidung für eine Schulart wird dann Anfang des dritten Jahres getroffen. Bis dahin ist also eine (allerdings sehr eingeschränkte) Polyvalenz gegeben; die Studierenden müssen sich erst zu diesem Zeitpunkt entscheiden, in welcher Schulart sie unterrichten wollen. Die Entscheidung, dass sie generell den Lehrberuf ergreifen wollen, müssen sie indes bereits vor Studienbeginn getroffen haben.

„Mehr Berufspraxis“ lautet ein wesentliches Element des Konzepts. Dementsprechend beginnt die berufspraktische Ausbildung bereits mit einem „Orientierenden Praktikum“, das zwischen den ersten vier Semestern absolviert werden muss. Im dritten Jahr sind zwei Blockpraktika durchzuführen.

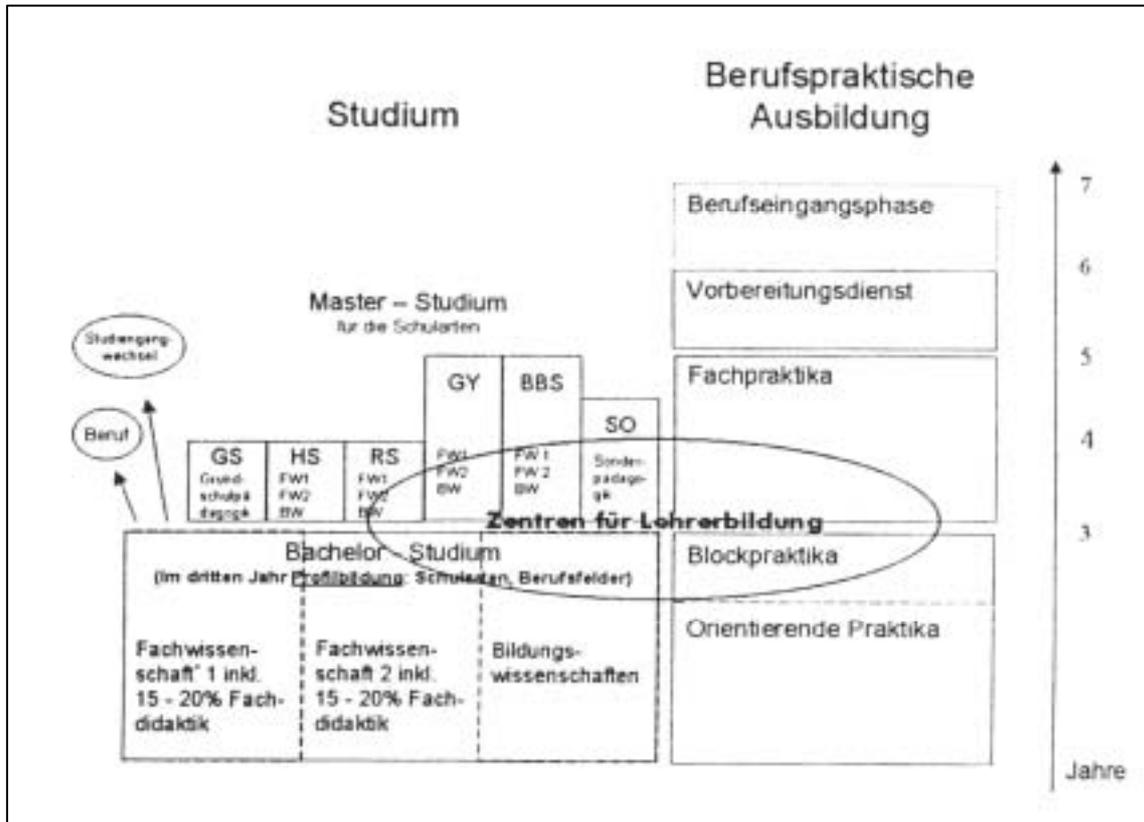
## 2. Stufe: Master

Das Master-Studium ist schulartspezifisch ausgerichtet. Je nach Schulart unterscheiden sich auch die Länge (Grundschule, Hauptschule und Realschule jeweils zwei Semester, Sonderschule drei und Berufsschule und Gymnasium jeweils vier Semester) und die Inhalte des Studiums. Die Ausbildung des Gymnasiallehrers ist stärker fachwissenschaftlich als die der anderen Studiengänge geprägt.

Auch im MA-Studium wird dem Anspruch, der Ausbildung mehr Praxisnähe zu geben, gefolgt: Während der Vorlesungszeit ist durchgängig ein Tag pro Woche für das Fachpraktikum in den gewählten Unterrichtsfächern zu belegen.

Das Stundenvolumen ist im Vergleich zum bestehenden Studiengang enorm gewachsen (im Gymnasialbereich von 148 auf 200 SWS). Die Fachwissenschaften wurden (laut der Tabelle in Saterdag 2003: 66) nicht reduziert – mit Ausnahme der Erhöhung des fachdidaktischen Anteils in den Fachwissenschaften; vielmehr wurden die lehrerspezifischen Ausbildungsanteile massiv aufgestockt.

Abbildung 9: Das rheinland-pfälzische Modell der B-M-Studiengänge für den Lehrberuf



Quelle: Saterdag (2003: 70)

#### 4.6 Berlin

Ab dem Wintersemester 2004/05 wird die Lehrerausbildung nach dem neuen gestuften Modell (180 Leistungspunkte in der BA-Phase, 60 bis 120, je nach Schultyp im MA-Studium) angeboten – so die Vorgabe des am 5.12.2003 novellierten Berliner Lehrerbildungsgesetzes (§ 9a). Mindestens ein Drittel der Leistungspunkte sind in den Berufswissenschaften und den Praktika bis zum Abschluss des Masters zu erwerben. Bereits in der BA-Phase wird mit dem schulbezogenen Studium begonnen; mindestens 30, maximal 40 Leistungspunkte im Bereich Berufswissenschaften sollen bereits im Bachelor-Studium gesammelt werden. Schon der dreijährige Bachelor soll „zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramts“ führen (§ 9a, Absatz 2). Der Gesetzgeber ließ mit dieser Formulierung allerdings offen, welche Berufsfelder gemeint sind. Grundlage für den Beginn und die Durchführung des Reformvorhabens ist eine Erprobungsklausel im novellierten Lehrerbildungsgesetz (§ 9a Absatz 1).

Den konzeptionellen Ausgangspunkt bildete ein Papier der Arbeitsgruppe der Vizepräsidenten der Universitäten Lenzen, Mattenklott, Sahn und Tenorth (2002). Deren Vorschläge liefen auf eine Verstärkung der Berufswissenschaft im Studium hinaus. Der Bachelor sollte sich – wie in der bestehenden Lehrerausbildung – aus den Fachwissenschaften, der Pädagogik und der Didaktik zusammensetzen. Diese Forderung findet sich auch in dem aktuellen Papier der Vizepräsidenten der Berliner Universitäten wieder (Tenorth 2004).<sup>32</sup> Politisch nicht durchsetzbar war offenbar der Vorschlag der Vizepräsidenten von 2002, die Ausbildung zweigleisig zu gestalten, das heißt, zwei Möglichkeiten anzubieten, wie ein Lehramt-Studium absolviert werden kann:

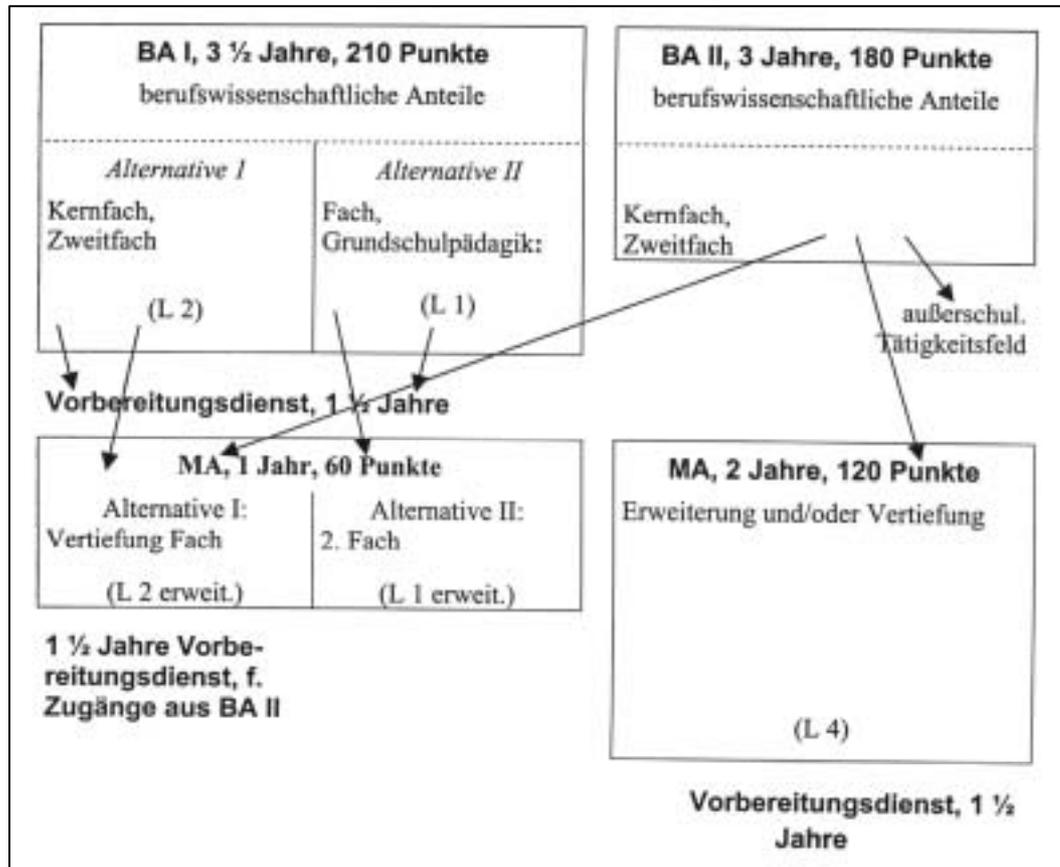
Entweder – so sah das Konzept von 2002 vor – wechseln die Studierenden nach einem 7-semesterigen Bachelor-Studium (mit 210 Leistungspunkten) direkt in den Vorbereitungsdienst, oder sie vertiefen ein überdurchschnittlich gut abgeschlossenes sechssemesteriges Bachelor-Studium (mit 180 Leistungspunkten) in einem viersemesterigen Master-Studium (120 Punkte) und nehmen dann den Vorbereitungsdienst auf. Die erste Variante bietet sich – so Lenzen, Mattenklott, Sahn und Tenorth (2002: 18) – für zukünftige Lehrer an Grundschulen, das zweite Modell ist stärker bezogen auf die Sekundarstufe. Die Studierenden, die den siebensemesterigen Bachelor gewählt haben, können zusätzlich einen zweisemestrigen Master (60 Punkte) an ihr Studium anschließen, um entweder ihr Fachstudium zu vertiefen oder (als Grundschulpädagogen) ein weiteres Fach zu wählen.

Kernstück des Reformmodells von 2002 ist die angestrebte enge Verbindung von Studium und Vorbereitungsdienst. „Universität und Vorbereitungsdienst (zweite Phase) werden dabei insgesamt als funktional unterschiedene Lernorte einer gemeinsamen Ausbildung verstanden und konzipiert (...)“ (Lenzen/Mattenklott/Sahn/Tenorth 2002: 17). Da Elemente des Referendariats in das Studium integriert werden, kann dieses auf 18 Monate verkürzt werden.

---

<sup>32</sup> Einige Jahre zuvor gab es bereits Überlegungen zu einem Stufenmodell für die Lehrerausbildung an der Freien Universität Berlin (siehe Klose 1999).

Abbildung 10: Modellvorschlag zur Lehrerbildung an Berliner Universitäten (2002)



Quelle: Lenzen/Mattenkott/Sahm/Tenorth (2002: 17)

Die Arbeitsgruppe der Vizepräsidenten der Berliner Universitäten (Tenorth 2004) hat 2004 ein detailliertes Modell zur Verteilung der Leistungspunkte vorgeschlagen, das vom 2002er Modell insbesondere in der Frage der Zweigleisigkeit abweicht. Das neue Modell teilt das Studium in ein Kernfach (mit insgesamt 105 bis 120 Leistungspunkten), in ein zweites Fach (mit 80 bis 95 Leistungspunkten) und in die Berufswissenschaften ein (dazu zählt das Papier die Erziehungswissenschaften und auch die Fachdidaktiken mit insgesamt 100 bis 115 Leistungspunkten). Diese Dreier-Struktur zieht sich sowohl durch das Bachelor-Studium als auch durch das Master-Studium. Der Master baut auf den Lernprozessen der Bachelor-Phase auf. Egal, welches Lehramt die Studierenden nun anstreben, der Masterabschluss ist – im Gegensatz zum Vorschlag von 2002 – Voraussetzung, um den Vorbereitungsdienst anzutreten.

Abbildung 11: Modellvorschlag zur Reform der Lehrerausbildung an Berliner Universitäten (2004)

		<b>Masterarbeit 15 LP**</b>			
<b>Master 120 LP</b>	<b>Fach 1 15 LP</b>	<b>Fach 2 20 LP</b>	<b>Berufswissenschaft 70 LP:</b>		
			FD1 24 LP: 10 LP UP-Modul 14 LP	FD2 24 LP: 10 LP UP-Modul 14 LP	EWI 22 LP
<b>Bachelor (BSc / BA) 180 LP</b>	<b>Kernfach 90 LP: 80 LP: Module Ld.R. 10 LP BA/BSc-Arbeit</b>	<b>Fach 2 60 LP</b>	<b>Berufswissenschaft 30 LP:</b>		
			FD 1 8 LP	FD 2 8 LP	EWI 14 LP incl. 10 LP Modul "Berufsfelderschließendes Praktikum"
<p>** Die Masterarbeit kann nach Wahl der Studierenden geschrieben werden:</p> <p>(a) in Fach 1 oder</p> <p>(b) in der Berufswissenschaft oder</p> <p>(c) in Fach 2, sofern das zweite Fach diese Möglichkeit in der jeweiligen Prüfungsordnung eröffnet.</p>					

Quelle: Tenorth (2004: 2)

## 5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der B-M-Modelle

Vergleicht man die vorgestellten Modelle, zeichnen sich vor allem zwei Gemeinsamkeiten der Studienstruktur ab:

- a) An den meisten Universitäten ist die Ausbildung zum Lehrberuf in einen sechssemestrigen Bachelor und einen viersemestrigen Master unterteilt.
- b) Alle Modelle bemühen sich um eine Modularisierung des Studiums und um eine Gewichtung der Module durch Leistungspunkte. Obwohl beides von der KMK vorgegeben wird, ist das nicht überall selbstverständlich – schaut man sich B-M-Studiengänge an anderen Hochschulen an (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 52 ff.).

Unterschiede zwischen den Modellen gibt es hingegen im Bereich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: In manchen Modellen sind diese Lerninhalte in curricular eigenständigen Module separiert (z.B. Bochum, Osnabrück), in anderen ist dieser berufsqualifizierende Teil des Studiums in die Fachmodule integriert (z.B. Bielefeld).

Die meisten der vorgestellten Modelle sind tendenziell in der BA-Phase stark fachwissenschaftlich und in der Master-Phase stark erziehungswissenschaftlich geprägt. Ein reines fachwissenschaftliches Bachelor-Studium findet sich allerdings nirgends; überall können oder müssen lehramtsspezifische Elemente (zumeist im Bereich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen) studiert werden. Die hervorstechenden Ausnahmen sind die Studienmodelle von Berlin und Rheinland-Pfalz, die – ähnlich den bestehenden LA-Studiengängen – von Beginn an das Studium sowohl fachwissenschaftlich als auch pädagogisch-didaktisch strukturiert haben.

## 6. Typologie gestufter Lehrer-Studiengänge

Die verschiedenen Modelle der Lehrerausbildung im neuen konsekutiven Format lassen sich in eine Zweier-Typologie „integrativer und sequenzieller Lehrer-B-M-Studiengänge“ einteilen. Im *integrativen Modell* werden die verschiedenen Studienbereiche parallel sowohl in der BA- als auch in der MA-Phase belegt, im *sequenziellen Modell* werden in der BA-Phase die Fachwissenschaften und in der MA-Phase Pädagogik und Didaktik studiert.<sup>33</sup> Man könnte das sequenzielle Modell auch „konsekutiv“ nennen; da aber das B-M-Studiensystem grundsätzlich immer konsekutiv strukturiert ist (das heißt, der Master baut stets auf dem Bachelor auf), soll in diesem Bericht das Modell „fachwissenschaftlicher BA und darauf aufbauend erziehungswissenschaftlicher MA“ mit dem Begriff „sequenziell“ etikettiert werden.

Die Diskussion um die bessere Studiengangkonzeption ist auch ein Streit um die Besetzung und die Definition von Begriffen. Im Zentrum dieses Streits stehen die Begriffe der Professionalität und der *Polyvalenz* (vgl. Schützemeister 2003).<sup>34</sup> Insbesondere die Bedeutungszuschreibungen für den Ausdruck Polyvalenz können selbst wiederum als sehr polyvalent bezeichnet werden:

- „Landläufig“ meint man mit Polyvalenz die Einsatzfähigkeit in verschiedenen Berufen (jenseits des Schullehrerberufs).
- Unter Polyvalenz wird auch die Einsatzfähigkeit als Lehrer in anderen Bundesländern oder (EU-)Staaten verstanden.
- Polyvalenz wird auch dann bescheinigt, wenn – während des Studiums – eine lange Zeitspanne zur Verfügung steht, sich für oder gegen den Lehrerberuf zu entscheiden.
- Schließlich wird mit dem Begriff eine Flexibilität im Rahmen des jeweiligen Arbeitsplatzes verbunden. Diese Flexibilität rührt aus der Professionalität der Ausbildung. Polyvalenz im herkömmlichen Sinne steht demgegenüber in einem gewissen Widerspruch zur Professionalität (zu dieser Diskussion Schützemeister 2003: 71 ff): Je mehr Polyvalenz ein Studiengang bietet, desto unprofessioneller wird letztlich die Tätigkeit als Lehrer ausgeübt.

---

<sup>33</sup> Eine noch weitergehende Trennung von Fachwissenschaft und Pädagogik in der Lehrerausbildung wird im Übrigen im „Hintergrundbericht“ der KMK genannt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003: 36). Diskutiert werde, so die Autoren, ob die eigentliche Ausbildung zum Lehrer auf die zweite Phase (den Vorbereitungsdienst, das Referendariat) beschränkt werden solle (vgl. auch Terhart 2001: 95 f.). Letztendlich wird damit ein Verzicht auf eine genuine Lehrerausbildung an den Universitäten vorgeschlagen.

<sup>34</sup> Zu dem Thema „Professionalität und Polyvalenz“ hat die GEW 1998 auch eine „Sommerschule“ veranstaltet. Ihre eigene Position hierzu: „Für die GEW stehen Polyvalenz und Professionalität in einem spannungsvollen Zusammenhang, da Professionen in der Regel sehr offene (polyvalente) Berufsfelder haben“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 1999: 383). Wenn das eine das andere bedingt, kann schwerlich von einem spannungsvollen Zusammenhang gesprochen werden. Dass Professionalität per se zu beruflicher Polyvalenz führt, klingt wohl eher nach Wunschdenken. Ein Architekt ist ein Architekt und kein Zahnarzt.

Zumeist Professoren aus dem Bereich der Lehrerbildung favorisieren das *integrative Modell*.<sup>35</sup> Auch die KMK-Kommission „Perspektiven zur Lehrerbildung in Deutschland“ (unter Leitung von Ewald Terhart 2001) tendiert eher zu dem integrativen Modell, wobei keine eindeutige Empfehlung hierzu ausgesprochen wird.

Das *sequenzielle Modell* wird am konsequentesten vom Expertenrat in Nordrhein-Westfalen vertreten, der im Rahmen des Qualitätspakts in seinem Abschlussbericht vom 20. Februar 2001 für die Trennung von fachwissenschaftlichem und erziehungswissenschaftlichem Studium plädiert (auch kurz Expertenrat NRW bezeichnet). Unter dem Vorsitz von Hans-Uwe Erichsen erstellte eine Gruppe aus 16 Fachwissenschaftlern, Hochschulmanagern und Wirtschaftswissenschaftlern den Bericht. Wildt kritisiert denn auch, dass diese Gruppe „keinerlei Expertise in Fragen der Lehrerbildung“ verfüge (2002: 27).<sup>36</sup> Schließlich plädiert auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 für das sequenzielle Modell. Dessen Gremien sind zumeist heterogen, aber mehrheitlich eben nicht von Didaktikern und Pädagogen besetzt.

Aus Sicht des *Wissenschaftsrats* soll indes die Trennung in Fachwissenschaft in der BA-Phase und Didaktik in der MA-Phase nicht gänzlich vollzogen werden: MA-Studenten sollten noch Veranstaltungen in den Fachwissenschaften belegen; und in der BA-Phase kann auch „eine erste berufsfeld-breite Orientierung an Vermittlungskompetenzen“ (Wissenschaftsrat 2001: 39) erfolgen, sprich ein wenig lehrer-spezifisches Wissen bereits vermittelt werden. Der Wissenschaftsrat (2001: 40) betont allerdings, dass die Möglichkeit, den Lehrer-MA zu studieren, auch den BA-Absolventen erhalten bleiben soll, die noch nicht diese lehrerspezifischen Veranstaltungen genossen haben.

Auch die *Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen* (2002: 88) plädiert dafür, grundwissenschaftliche Elemente als Teil der „General Studies“<sup>37</sup>, die jeder Bachelor-Student zu absolvieren hat, einzuführen. Zwar hat sich der Student für einen Lehrer-Bachelor eingeschrieben, er kann aber im Master-Studiengang auch noch eine andere Richtung einschlagen.

Die *Hochschulrektorenkonferenz* hat sich auf ihrem 186. Plenum vom 2. November 1998 zur Lehrerbildung geäußert. Zur aktuellen Diskussion um die gestuften Studiengänge äußert sie sich relativ vage, beide Modelle (integrativ und sequenziell) werden als möglich erachtet (HRK 1998: Kapitel II, Abschnitt 7). Wichtig ist der HRK, dass die Hochschulen überhaupt auf die B-M-Studienstruktur umstellen.

---

<sup>35</sup> Zum Beispiel Wildt (2002), Jürgens (2002), Blömeke (2002); als Institution sei das Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung Halle genannt (2002).

<sup>36</sup> Den Eindruck macht indes das Gutachten aus NRW nicht. Woher also die Expertise nehmen? Ob Didaktik-Professoren mehr oder weniger neutrale Empfehlungen abgeben können, muss bezweifelt werden. Sie treten als Experten auf, betreiben jedoch in den vielen genannten Kommissionsberichten Lobbyismus für die eigene Disziplin.

<sup>37</sup> So wird der Bereich an der Universität Greifswald genannt; an der Universität Bochum heißt er Optionalbereich, an der Universität Osnabrück Professionalisierungsbereich. All diese „Bereiche“ dienen der Vermittlung der so genannten Schlüsselqualifikationen.

Im Folgenden werden die Argumente, die für und gegen die beiden Studienmodelle sprechen, zusammengetragen. Zur besseren Lesbarkeit werden sie überwiegend im Indikativ und nicht im Konjunktiv formuliert. Damit soll indes keine Aussage zur Plausibilität und Relevanz der jeweiligen Argumente gemacht werden.

## 6.1 Integrative Lehrerausbildung im B-M-Format

Die Vorschläge aus Berlin gehen stark in die Richtung integrative Lehrerausbildung; auch das rheinland-pfälzische Modell kann diesem Typ zugerechnet werden. Die Grundidee dieses Konzepts ist: Fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Anteile werden in beiden Stufen, Bachelor wie Master, durchgehend angeboten; das Studium ist also in beiden Phasen von den vier Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktika durchzogen. Damit bleibt die Grundstruktur des derzeitigen Lehramt-Studiums bestehen; auch dieses Studium ist integrativ aufgebaut – wenn auch die Verknüpfung dieser Studienbereiche bemängelt wird. Daher stellt sich auch diesem Konzept das – permanent kritisierte – strukturelle Problem, dass die Integration von Fachwissenschaft und Pädagogik/Didaktik nur mangelhaft gelingt (siehe Abschnitt 2).

Der Anspruch heißt „Integration der Studienbereiche“; die alte Frage ist indes, wie eine tatsächliche Integration von Fachwissenschaften und Pädagogik in der Ausbildung gelingen könnte. Geantwortet wird mit zwei Lösungskonzepten: erstens die Schaffung von Lehrerbildungszentren (hier wird – zumindest – die Lehrerausbildung koordiniert und abgestimmt) und zweitens die Entwicklung von Kerncurricula (hier kann die Integration im Lehrplan festgeschrieben werden).

Über die Benennung des Typs „integrative Lehrerausbildung“ kann gestritten werden. Die Frage der Integration kann mehrere Ebenen betreffen: Zwar macht das Modell den Versuch, die einzelnen Studienbereiche in beiden Phasen zu integrieren – allerdings zu dem Preis, dass Lehramt-Studierende und sonstige Studierende nur wenige gemeinsame Veranstaltungen besuchen, eine weitergehende Integration der Lehrerausbildung in das Gesamtstudienangebot einer Universität (das gestufte Studiensystem) folglich nicht stattfindet.

*Welche Argumente werden für dieses Modell ins Feld geführt?*

- Polyvalenz (im Sinne von vielfältiger beruflicher Einsatzfähigkeit) ist angesichts der aktuellen Lehrermangelsituation an den Schulen kein prioritäres Thema (Bellenberg 2002: 116). Allerdings ist angesichts der weiteren demografischen Entwicklung davon auszugehen, dass – nachdem die Einstellungswelle der nächsten Jahren verebbt ist – wieder viele Absolventen keine Lehrerstelle erhalten werden; Polyvalenz wird also in absehbarer Zukunft wieder ein wichtiges Thema in der Debatte werden.
- Sollte Polyvalenz angesichts des Lehrermangels doch nicht so unnötig sein, dann kommt das Argument zum Tragen, dass auch ein integrativer Studiengang (wie der bestehende) polyvalent sei (vgl. Schützemeister 2003). Dies zeigt sich auch daran, dass in den letzten Jahren LA-Absolventen auch andernorts (also nicht nur in staatlichen Schulen) „untergekommen“

sind; Lehrbefähigung und andere schulbezogene Qualifikationen werden auch in anderen Berufsfeldern benötigt.

- Die Orientierung auf das spätere berufliche Einsatzfeld von Beginn des Studiums an ist nicht außergewöhnlich; auch andere berufsorientierte Studiengänge wie Architektur, Medizin führen direkt in die – klar definierte – Berufstätigkeit.
- Ein zu langes und zu ausgeprägtes fachwissenschaftliches Studium sozialisiert zu einem „Fachwissenschaftlertum“; damit wird der Erwerb fachdidaktischer, also lehreradäquater Kompetenzen verbaut, eine Art „professionelle Deformation“ macht die Internalisierung der Lehrerrolle unmöglich.
- Nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrer verstehen sich selbst eher als Fachangehörige und weniger als Pädagogen (vgl. Herrmann 2001: 29). Gefordert ist ein anderes Berufsbild: Lehrer als „Fachleute für das Lernen“<sup>38</sup>. Die Gewichtung der Pädagogik und Didaktik im Curriculum muss dem Rechnung tragen.
- Die Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktika müssen stärker aufeinander bezogen werden (Jürgens 2002: 194). Nur die integrative Kombination aus den Studienbereichen schafft die strukturellen Voraussetzungen für eine gute Lehrerausbildung und entlässt damit die besseren Lehramtsanwärter in die Schulpraxis. Eine zeitliche Trennung der Studienbereiche – wie im sequenziellen Modell – würde nur die wünschenswert bessere Verknüpfung verhindern.

*Gegen dieses Modell* kann argumentiert werden:

- Der Bachelor im integrativen Modell ist kein berufsqualifizierender Abschluss, sondern nur eine Art Zwischenprüfung mit Abschlussprüfungscharakter, da die Studienbereiche im MA-Studium einfach nur fortgesetzt werden; der Master entspricht in seiner Struktur dem Bachelor. Damit widerspricht das Modell des integrativen Lehrer-B-M dem konzeptionellen Grundgedanken der gestuften Abschlüsse; es wird einfach in das grundständige Studium eine Linie nach dem 6. Semester gezogen. Da sich BA- und MA-Studium also strukturell nicht sehr unterscheiden, ist diese Stufung im integrativen Modell nur ein aufgesetztes Zugeständnis an das neue Studiensystem.
- Ungeklärt ist, welchen beruflichen Weg die Bachelor-Absolventen einschlagen, die nicht das Master-Studium anschließen (können oder dürfen) – zum Beispiel, weil sie die Zulassungshürde zum Master-Studium nicht geschafft haben. Eine mögliche Beschäftigung nach dem Bachelor-Abschluss beispielsweise als Schulassistent hat angesichts unklarer beruflicher Beschäftigungsmöglichkeiten und fehlender Stellen keine Perspektive.

<sup>38</sup> So auch der Titel der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion vom 5.10.2000.

- Die gesamte Universität steht in der Verantwortung für die Lehrerausbildung. Mit einer Eigenständigkeit des Studiums zum Lehrberuf vom ersten Semester an werden den Instituten und Fakultäten die Verantwortung und die Durchführung der Lehrerausbildung abgenommen; diese fühlen sich schließlich noch weniger als heute für die Lehrerausbildung zuständig.<sup>39</sup>

## 6.2 Sequenzielle Lehrerausbildung im B-M-Format

Die Kernidee des sequenziellen Lehrer-B-M-Modells lautet: Die Fachwissenschaften werden in der BA-Phase vermittelt; die Anteile in Fachdidaktik, Didaktik und Pädagogik werden ausschließlich in die Master-Phase verlagert; diese ist stark erziehungswissenschaftlich geprägt. Der Abschluss heißt dementsprechend Master of Education (oder Teaching). Geht man davon aus, dass Lehrer zwei Fächer unterrichten, dann müsste die Bachelor-Phase generell aus dem Studium zweier Fächer bestehen, so dass die Studierenden dann ab dem Master-Studium eine Weichenstellung in Richtung Lehrberuf, Fachwissenschaftler etc. treffen können.

Abwertend werden derartige Studienkonzepte auch „die desintegrierten Ansätze“ genannt (Schützemeister 2003: 87). Eine völlige Trennung von fachwissenschaftlichem Bachelor und pädagogischem Master, so wie es der Expertenrat NRW (2001) vorgeschlagen hat, vollzieht keines der in diesem Abschnitt vorgestellten Modellvorhaben; das Modell der Universität Bochum und der Universität Erfurt geht diesen Weg am konsequentesten; Bielefeld hält demgegenüber den Studenten beide Optionen offen: Entscheidung für den Lehrberuf kann bereits ab dem 1. oder ab dem 4. Semester getroffen werden.

Folgende Argumente sprechen *für eine sequenzielle Lehrerausbildung*:

- Bevor eine didaktische Vermittlung dieses Fachwissens erlernt werden kann, muss erst eine gewisse fachwissenschaftliche Grundlage gelegt werden. Der zukünftige Lehrer muss erst eine „Ahnung“ vom Stoffgebiet erhalten, bevor er didaktisch-methodische Fragen bearbeiten kann. Wenn dieses Argument angenommen wird, stellt sich die Frage, wie lange diese Phase dauern darf – zwei Semester (das wäre auch innerhalb eines integrativen Lehrer-B-M möglich) oder bis zu sechs Semester (also nach dem BA-Abschluss)? Die Antwort „sechs Semester“ wäre wiederum ein Argument für das sequenzielle Modell.
- Interessengebiete können sich während des Studiums verändern; dem ist Rechnung zu tragen. Das Studium fungiert also auch als Berufsfindungsprozess. BA-Absolventen können sich später entscheiden, in welche berufliche Richtung sie gehen und welchen Art Master (fachvertiefend, fächerergänzend, anwendungs- und berufspraktisch, didaktisch ausgerichtet) sie studieren wollen.

---

<sup>39</sup> Dieses Argument nannte Ewald Terhart auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung am 30.1.2003 in Berlin.

- Ein zu frühes Festlegen auf ein Berufsfeld könnte auch zu einem endgültigen Studienabbruch führen, da ein weniger radikales Umsteuern nicht möglich ist. Der fachwissenschaftliche Bachelor bietet hier eine Exit-Option; die Universität kann mit einem Bildungszertifikat verlassen werden; das karriereschädigende Stigma „Studienabbruch“ wird vermieden.
- Die Chance, sich kurzfristig zu entscheiden, trägt den schwankenden Lehrbedarfszahlen und den unsicheren Prognosen der zukünftigen Einstellungszahlen Rechnung (Stichwort „Schweinezyklus“). Nach fünf Jahren Lehrerausbildung stecken die Absolventen, die keine Stelle als Lehrer erhalten, beruflich in einer Sackgasse. Alternative Berufsfelder und andere Arbeitgeber sind kaum vorhanden – angesichts eines weitgehend monostrukturierten Arbeitsmarkts. Der Staat und dessen Anstalten, die Schulen, sind und bleiben in mittelfristiger Perspektive der Hauptarbeitgeber von Lehrern. Dieses weitgehende Arbeitgebermonopol bei Lehrern ist im Übrigen auch der Unterschied zu Job-Optionen anderer universitärer Berufsausbildungen (Jura, Architektur, Medizin etc.) – selbst wenn diese mit einem Staatsexamen enden.
- Die beruflichen Optionen geben den Studierenden und Absolventen ein Stück Unabhängigkeit bzw. Verhandlungsgewicht gegenüber ihren zukünftigen Arbeitgebern. Mit ihrem Bachelor können die Absolventen auch, nachdem sie einige Zeit lang als Lehrer gearbeitet haben, einen neuen beruflichen Weg einschlagen. Mehr Einsatzmöglichkeiten in mehreren Arbeitsfeldern reduzieren die Abhängigkeit vom Arbeitgeber.
- Die Abhängigkeit des Lehrers von einem Arbeitgeber bzw. vom Schulsystem, die berufliche Alternativlosigkeit erzeugt Konformität, senkt die Motivation und erzeugt Dienst nach Vorschrift.
- Jahrzehnte lange durchgeführte Tätigkeiten führen zu Automatismen, Routinen, Burn-Out-Syndromen und damit schließlich zu den teuren Frühpensionierungen. Ein Wechsel des Berufsfeldes kann u. U. motivierend sein (wenn man so formulieren will: die Möglichkeit einer lebenslangen Job-Rotation); berufliche Abwechslung aus Eigeninteresse erhöht die Arbeitsmotivation.
- Der sequenzielle Lehrer-B-M ermöglicht den Abschied von der Standard-Schul-Karriere: von der Schule (in der Rolle des Schülers) über die Universität (quasi als schulähnliches Intermezzo) zurück zur Schule (in der Rolle des Lehrers) bis zu Pension. Neben einer polyvalenten Ausbildung würde im Übrigen die Abschaffung der Verbeamtung der Lehrerschaft den Berufsweg „Lehrer“ entstandardisieren. Denn der Beamtenstatus verhindert eine berufliche Mobilität. Kaum ein Beamter dürfte bereit sein, seine Amtsprivilegien (lebenslange Arbeitsplatzsicherheit und hohe Pensionsansprüche) aufzugeben. Die Entscheidung für den Lehrerberuf wird dank Monovalenz und Beamtenstatus de facto endgültig und praktisch irreversibel.
- Ein kurzes, aber intensives Master-Lehrer-Studium ermöglicht nicht nur Flexibilität für die Arbeitnehmer, individuell die eigene Berufsbiografie zu gestalten, sondern auch Flexibilität in der Einstellungspolitik der Schulen. Sowohl das Einstiegs- und Ausstiegsalter als auch die

Verweildauer im Schuldienst sind flexibel: Manche Menschen wollen „erst“ mit 45 Lehrer werden, manche erkennen erst mit 55 ihren Berufswunsch „Lehrer“; manche wollen diesen Beruf vielleicht „nur“ für 10 Jahre ausüben und dann in ein anderes Beschäftigungsfeld wechseln.

- Der Master of Education öffnet den Lehrerberuf auch für Leute, die bereits andere Berufe ausgeübt haben. Dies könnte positive Auswirkungen auf die Schulkultur haben; denn bislang werden die Schulen geprägt von den „lebenslangen Lehrern“, die nur die Schule als Arbeitsplatz kennen; infolgedessen herrscht dort eine Art Monokultur. Quereinsteiger können „neue Handlungs- und Denkmuster in das System Schule tragen“, schreiben Lemmermöhle und Jahreis (2002: 283) in ihrer Präsentation des Intensivstudiengangs Schulpädagogik und Didaktik für Quereinsteiger an der Universität Göttingen. Dem Angebot eines derartigen Studiengangs liegt wohl die Einschätzung zugrunde, dass man nicht unbedingt lebenslanglich als Lehrer arbeiten muss, um diesen Beruf professionell und engagiert auszuüben.
- Auch die Polyvalenz innerhalb des Schulsystems, also der Wechsel von einer Schulart zu einer anderen, ist durch einen sequenziellen Studiengang leichter durchzuführen. Es müsste dann kein langes grundständiges, sondern nur ein kurzes intensives Aufbau-Studium nachgeholt werden.
- Die klare Konzentration auf Pädagogik und Didaktik in einer Studienphase (dem Master) ist für die spätere Berufspraxis in den Schulen hilfreicher als die nur partielle Beschäftigung mit schul- und unterrichtsbezogenen Themen in allen Semestern des Studiums.
- Konzentrieren sich die Studenten in der zweiten Phase ihres Studiums, also im Master, mit schul- und unterrichtsbezogenen Themen, wird damit ein fließender Übergang zur zweiten Phase, dem Referendariat, geschaffen.
- Die Konzentration auf Pädagogik und Didaktik in einem Studienabschnitt bringt eine intensive Beschäftigung mit diesen Disziplinen mit sich. Daraus können auch Forschungsinteressen der Studierenden erwachsen. Dies wiederum könnte die wissenschaftliche Nachwuchsförderung in diesen Bereichen und letztlich die schulbezogene pädagogische und didaktische Forschung insgesamt stärken. Deren „State of the art“ an den deutschen Universitäten wird häufig kritisiert (z.B. Wissenschaftsrat 2001: 33 f.).
- Das grundständige fachwissenschaftliche Studium (in der Bachelor-Phase) kann auch an einer Hochschule (ja auch einer Fachhochschule) erworben werden, die keine Lehrerausbildung anbietet. Die eigentliche Lehrerausbildung kann somit leichter an einzelnen Hochschulstandorten konzentriert werden. Ein Wegfall der gesamten bestehenden Lehrerausbildung an einer Hochschule wäre folglich weit reichender als die Einführung der sequenziellen Ausbildung (so auch der Expertenrat NRW 2001: 119).

*Gegen das sequenzielle Modell* werden folgende *Argumente* aufgeführt:

- Das Master-Studium manifestiert den (bereits am bestehenden Modell kritisierten) fehlenden Bezug von Fachwissenschaft und Pädagogik. Die vielerorts beklagte Trennung zwischen den Studienbereichen wird noch verschärft (Lange 2001: 9).<sup>40</sup> Die Krise der Schule – aufgezeigt in der PISA-Studie – ist insbesondere eine Krise der Didaktik und damit der Qualität der Lehrerausbildung. Dies wiederum ist insbesondere ein Problem der mangelnden Verbindung von Unterrichtsfach und Pädagogik. Die Kluft zwischen beiden würde durch einen sequenziellen Studiengang nur noch weiter vertieft werden. Die Stufung reißt Fachwissenschaft und Didaktik gänzlich auseinander undverstrkt damit das bereits bestehende Problem der mangelnden Verknüpfung von beiden.
- Das kurze Lehrer-Master-Studium bietet keine Garantie für eine Ausbildung zum professionellen Lehrer. Vielmehr bedingt die verkürzte Studienzzeit eine „Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung“ (Blömeke 2001: 179) und damit des Lehrerberufs, da keine grundständige berufsbezogene Ausbildung mehr zu durchlaufen ist. Das Ergebnis ist ein „Niveauperlust der schulischen Arbeit“ (Blömeke 2001: 179).
- Das Modell kommt einem Rückfall in die 50er Jahre gleich, als in der Gymnasiallehrerausbildung der erziehungswissenschaftliche Studienbereich nur „akzidentelles Beiwerk“ war (Wildt 2002: 27, ähnlich Thierack 2002: 20).
- Das bloße Studium der Fachwissenschaft fördert nicht die Berufsfindung. Eine fachdidaktische Reflexion des fachwissenschaftlichen Studiums kann nicht stattfinden. Fachdidaktik fungiert dann nur noch als „Umsetzungstechnologie“ (Kattmann 2003: 97).
- Die Trennung in ein fachlichwissenschaftliches BA- und ein erziehungswissenschaftliches MA-Studium hätte zur Folge, dass die Masterphase sehr stark praxis- und handwerklich orientiert wäre; die daraus resultierende mangelnde Verwissenschaftlichung führt zu „Qualittsverfall der Schulen“ (Sander 1999: 474).<sup>41</sup>
- Es gibt durchaus Studenten, die von Anfang ihres Studiums an genau wissen, dass sie den Lehrberuf ergreifen wollen, und dieses Berufsziel in ihrem Studium fest im Blick haben. „Studierende mit einer klaren Lehramtsorientierung werden auf der Bachelor-Stufe künstlich von der Berufsorientierung abgehalten“ (Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen 2002: 87).

<sup>40</sup> Hermann Lange plädiert für ein integratives Modell und argumentiert gegen ein sequenzielles; erstaunen muss daher sein Plädoyer (2001: 24), Seiteneinsteigern die Möglichkeit zu geben, die nötigen Unterrichtsqualifikationen nachzuholen. Wie soll dies anders funktionieren als in einer relativ kurzen Ausbildungsphase (also in einer Art Aufbaustudium, Master-Studium, Intensivstudium – so wie es die Universität Göttingen anbietet, vgl.: <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/1100.html>; Zugriff am 20.2.2004)? Ist nun bei Seiteneinsteigern, die bereits Fächer wie Mathematik, Physik, Germanistik studiert haben, ein schulbezogenes Studium von Beginn an nicht mehr nötig?

<sup>41</sup> Diese These ist durchaus zu hinterfragen, wo doch die betroffenen Referendare – angesichts des erlebten Praxisschocks in der Schule – mehr Berufsfertigkeit in der Ausbildung fordern.

- Die sequenzielle Ausbildung ist ein Einfallstor für den Trend, die Master-Education-Ausbildung an die Fachhochschulen zu verlagern. Auch dies ist angesichts der daraus drohenden Entwissenschaftlichung und Entprofessionalisierung des Lehrberufs abzulehnen.
- Letztlich ist eine kurze Lehrerausbildung dem Sparzwang geschuldet; „unter dem Diktat der leeren Kassen (geschieht; MW) Studienreform aus dem Geist des ‚billigen Jakob‘“ (Herrmann 2003: 47).

Die Gegenüberstellung von zwei Typen der Lehrerausbildung soll nicht suggerieren, dass nicht auch *Mischformen* mit unterschiedlich hohem erziehungswissenschaftlichem Anteil in den beiden Studienphasen denkbar sind. Mischform heißt also, dass bereits in einem fachwissenschaftlich dominierten Bachelor-Studium auch Anteile in Fachdidaktik, Pädagogik abzuleisten sind, wie es in einigen der NRW-Modelle oder auch an der Universität Greifswald vorgesehen ist (siehe Abschnitt 4, vgl. Thierack 2002, siehe auch Habel 2002).<sup>42</sup>

Das heißt auch, dass im Rahmen der Pflichtpraktika der BA-Phase bereits die Schulpraxis kennen gelernt werden kann, so dass erste Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld gemacht werden. Derartige Schulpraktika dienen dann auch der weiteren Studienwahlentscheidung und letztendlich der Berufsfindung. Derzeit kann es passieren, dass manche Junglehrer erst im Referendariat merken, dass sie „mit Kindern eigentlich nichts anfangen können“. Diese Kombination aus integrativem und sequenziellem Modell scheint sich als Kompromiss auch herauszubilden (siehe das Bochumer, das Bielefelder, das Osnabrücker und andere Modelle).

Tendenziell ist der *quantitative Anteil der Pädagogik/Didaktik* beim integrativen B-M-Modell höher als beim sequenziellen. In den Mischformen zwischen den beiden Typen muss dies aber nicht sein, vielmehr hängt der Anteil schlicht davon ab, wie die Studienordnung beschaffen ist.

Letztlich ist es natürlich eine empirische Frage, welches Modell nun tatsächlich die besseren Lehrer ausbildet. Diese Frage kann erst entschieden werden, wenn tatsächlich die ausgebildeten Lehrer in ihrem Beruf arbeiten und die Erfahrungen mit den verschiedenartigen Ausbildungswegen untersucht werden (vgl. Thierack 2002: 50). Das bedeutet natürlich nicht, dass man nicht bereits vor der Implementation eines Studienprogramms die strukturellen Vor- und Nachteile der Modelle sorgsam abwägt.

Offen ist auch, welches der beiden Modelle den Studierenden tatsächlich mehr *Mobilitätschancen* eröffnet, im europäischen Ausland den Lehrberuf auszuüben. In einigen Ländern herrscht das integrative Modell (insbesondere für Primarschullehrer, z.B. Großbritannien, Belgien, Dänemark, Niederlande), in anderen das sequenzielle (z.B. Frankreich, Italien und Luxemburg.) (Hochschulrektorenkonferenz 1998: Kapitel I, Abschnitt 1, siehe auch Wissenschaftsrat 2002: 57 ff.). Angesichts des Bologna-Prozesses und des damit verbundenen Umbaus der nationalen Studiensysteme dürfte sich hier allerdings noch einiges ändern.

---

<sup>42</sup> So spricht die Ruhr-Universität Bochum auch davon, dass mit ihrem B-M-Modell „ein dritter Weg“ eingeschlagen werde (2003: 103).

Generell dürfte das B-M-Studienmodell (ob nun der integrative oder sequenzielle Typ) ein Problem der bestehenden Lehrerbildung beheben – das der *Beliebigkeit der Lehrinhalte*: Die Vorgabe, das Studium in Module zu konzipieren, zwingt dazu, ein erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Kerncurriculum zu erstellen – eine immer wieder zu lesende Forderung. Da B-M-Studiengänge insgesamt stärker strukturiert und durchgeplant (Stichwort: Lernziele definieren) sein müssen und damit auch mehr Pflichtanteile aufweisen, wird man sich (auch in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen) auf Grundlagenwissen, Überblicks- und Methodenwissen konzentrieren. In diesem Sinne hat die oftmals beklagte „Verschulung“ der neuen Studienstruktur B-M auch ihre Vorteile.<sup>43</sup> Im Gefolge der Verschulung stellt sich wiederum die Frage nach dem geeigneten Ort der Lehrerbildung. Wenn dezidiert Lehrpläne für die Lehrerbildung gefordert werden, dürften dann auch Fachhochschulen strukturell besser als Universitäten geeignet sein, Lehrer auszubilden? Praktizierte (Selbst-)Reflexivität dürfte ja nicht nur eine Aufgabe der Universitäten sein. Die Frage „Fachhochschule oder Universität“ stellt sich indes bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer nicht, denn das derzeitige eingeschränkte geisteswissenschaftliche Fachangebot an Fachhochschulen (ohne Germanistik, Geschichtswissenschaft etc.) spricht nicht für eine gänzliche Übernahme der Lehrerbildung durch die Fachhochschulen.

Grundsätzlich stellt sich Frage, wie wissenschaftlich ein Studium beschaffen sein muss, damit es gute Lehrer „bildet“. Zum einen fordern Praktiker (das sind die Referendare und Lehrer) mehr *Praxisnähe* und Berufsfertigkeit in ihrer Ausbildung. Zum anderen besteht zwischen Wissenschaftlichkeit und gutem Unterricht keine direkte Kausalbeziehung, wie bereits Terhart (in dem Anfangszitat) feststellt. Wird für ein integratives Lehrer-Studium plädiert, dann dient das gesamte Studium (also BA- und MA-Phase) dem Berufsziel Lehrer und nicht dem Ziel, Nachwuchs für die Wissenschaft heranzubilden.<sup>44</sup> Auch hier kann mit Terhart (in der Zeit vom 31.7.2001<sup>45</sup>) argumentiert werden: „Guter Chemieunterricht jedoch ist kein chemisches, sondern ein pädagogisch-didaktisches Problem.“ Wird dann auch noch – wie es die Befürworter des integrativen Modells tun – für ein Kerncurriculum argumentiert, wird der Verschulung weiter Vor-schub geleistet. Wie können nun dieser Trend zur Verschulung und die Ansprüche an ein akademisches Studium in Einklang gebracht werden? Und damit ist man wiederum bei der Frage nach dem geeigneten Ort der Lehrerbildung angelangt.

---

<sup>43</sup> Aber auch ihre Nachteile: Die Standardisierung, die Ausweitung des obligatorischen Lehrangebots und damit Verschulung durch die Studienordnung hat gravierende Änderungen in der Studienorganisation zur Folge. Dies betrifft die Organisation der Lehre. So gibt es an der Universität Bochum beispielsweise „Lehrangebotskommissionen“ in den Fakultäten. Diese planen im Voraus, welche Veranstaltungen wann, wo und mit welchen Teilnehmern stattfinden sollen. Dies betrifft damit auch das konkrete Lehrangebot und damit die Freiheit der Dozenten, die Themen der Lehrveranstaltungen selbst zu bestimmen. Die Lehrenden müssen im Gefolge der Umstellung auf das B-M-Format wesentlich mehr Pflichtveranstaltungen anbieten, die durch das neue Studienprogramm vorgegeben sind.

<sup>44</sup> Da das Studium (ob nun über 10 oder nur 4 Semester) zu einem konkreten Berufsziel führt, wird in diesem Bericht im Übrigen zumeist auch von Lehrerbildung und nicht Lehrerbildung gesprochen.

<sup>45</sup> Siehe: [http://www.zeit.de/archiv/2001/31/200131\\_c-vorspann-p\\_c.xml](http://www.zeit.de/archiv/2001/31/200131_c-vorspann-p_c.xml); Zugriff am 27.1.2004.

## 7. Organisatorische Verortung der Lehrerausbildung

Die Frage nach dem Ort der Lehrerausbildung geht in zwei Richtungen: 1.) Soll die Lehrerausbildung an Universitäten oder/und Fachhochschulen angeboten werden? 2.) *Wie kann die Lehrerausbildung an der Universität organisatorisch verankert werden?* Neben der Frage der curricularen Studienstrukturen wird diese Frage in der Debatte um die Lehrerausbildung intensiv (aber wenig kontrovers) erörtert. Immer wieder wurde kritisiert, dass es an der Universität an verantwortlichen Stellen für die Lehrerausbildung mangelt (siehe Abschnitt 2).

Grundsätzlich zeichnen sich zwei Möglichkeiten ab, die Lehrerausbildung an den Universitäten organisatorisch zu zentralisieren und damit das Studienangebot zum Lehrberuf deutlicher in den Strukturen der Universität zu verankern:<sup>46</sup>

- a) Es wird eine Stelle quer zur Universitätsstruktur aus Fachbereichen und Instituten geschaffen. Zur besseren Unterscheidung zu dem zweiten Modell könnte diese Einheit „*Koordinationsstelle Lehrerausbildung*“ genannt werden. Eine derartige Stelle fungiert als überlagernde Einheit; die daran beteiligten Personen haben Doppelmitgliedschaften inne (also sowohl in ihrem Fachbereich als auch in der Koordinierungseinrichtung). Die Orte der Forschung und der Lehre der Mitglieder bleiben indes die jeweiligen „Heimatchbereiche“; die Koordinationsstelle selbst forscht nicht. Eine derartige Stelle dient in erster Linie dem Austausch und den Abstimmungen zwischen den Fachdidaktikern der verschiedenen Fachbereiche. Beispielsweise ausgestattet mit einem Geschäftsführer (plus Sekretariat), könnte eine solche Einrichtung auch die Organisation des Lehrangebots für Lehramt-Studierende übernehmen und als Kontaktstelle für die Schulen und deren Studienseminare fungieren. Ein Beispiel für eine derartige Einrichtung ist das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel.<sup>47</sup>
- b) Weitergehender ist der Vorschlag, an den Universitäten jeweils ein Lehrerausbildungszentrum (LAZ) zu schaffen, das hinsichtlich seiner Position im Organisationsgefüge der Universität mit einem Institut eines Fachbereichs oder mit einem Fachbereich gleichgestellt wird. Notwendige Voraussetzung, um ein LAZ als handlungsfähige Organisation zu gestalten, ist die räumliche Zusammenlegung der (Fach-)Didaktiker und der Schulpädagogen. Letztendlich liefe dies auf eine Art „*Fachbereich für Lehrerausbildung*“ hinaus. Dieser könnte die oben genannten Aufgaben einer Koordinierungsstelle, er könnte aber auch noch weitere Funktionen übernehmen: Fachbereiche werden vom Gesetzgeber als die Einheiten benannt, die für Forschung und Lehre an den Hochschulen zuständig sind, also auch für das Angebot der Studiengänge. Denkbar ist auch, dass – nach dem Vorbild der Universität Hamburg<sup>48</sup> –

---

<sup>46</sup> Ein – mittlerweile nicht mehr ganz aktueller – Überblick über die bestehenden und geplanten Zentren für Lehrerbildung in den verschiedenen Bundesländern ist in dem Aufsatz von Hilligus und Rinken (1998: 87 ff.) zu finden.

<sup>47</sup> Siehe auch: <http://www.uni-kassel.de/zlb/>; Zugriff am 23.2.2004.

<sup>48</sup> Siehe auch: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute.htm>; Zugriff am 23.2.2004.

dieser Fachbereich nicht nur die lehrerausbildenden Professuren, sondern auch die gesamten Erziehungswissenschaften aufnimmt.

Generell haben beide Modelle (*Koordinationsstelle* und *Fachbereich für Lehrerausbildung*) ähnliche *Vorteile*:

- Lehrerausbildungszentren dienen auch der besseren organisatorischen und inhaltlichen Abstimmung zwischen den Fachdidaktiken im Curriculum. Die Koordination ist insbesondere dann nötig, wenn die Lehrerausbildung weiterhin (wie in allen vorgestellten Studienmodellen) auf zwei Fächern basiert.
- Die klare Zuschreibung von Verantwortlichkeit schafft eine konkrete Ansprechbarkeit für die zweite Phase (Referendare, Schulen). Falls die Verantwortung für die zweite Phase der Lehrerausbildung den Universitäten zugeteilt wird (wie es im Berliner Modellversuch angedacht war), dann wären derartige Zentren strukturell eher geeignet, diese Prozesse zu koordinieren und organisieren. Diese Einrichtungen fungierten quasi als regionale Informationsdrehscheibe in Sachen Lehrerausbildung. Auch für abgeordnete Schulpraktiker sind die Zentren eine geeignete Anlaufstelle.

Die Frage ist, ob eine bloße Koordinierungsstelle diese Aufgaben besser oder schlechter erfüllen kann als ein eigener Fachbereich für Lehrerausbildung.

Die *Vorteile* von Lehrerausbildungseinrichtungen mit eigenen Zuständigkeiten für Forschung und Lehre (also die *Vorteile* von *Fachbereichen für Lehrerausbildung*) sind:

- Der Diskurs unter den Fachdidaktiken der verschiedenen Unterrichtsfächer wird dank gemeinsamer Organisationsinteressen und -aufgaben intensiviert – und zwar stärker, als es mit Doppelmitgliedschaften möglich wäre. Damit können sich die Fachdidaktiker von ihrem Status als Einzelkämpfer lösen, der zwar in „ihrer“ Fachwissenschaft organisiert ist, dort aber nur eine Außenseiterrolle inne haben.
- Fachbereiche für Lehrerausbildung weisen eine „kritische Masse“ an Didaktikern auf, die eine Beantragung und Bearbeitung gemeinsamer Forschungsprojekte eher ermöglicht als die Vereinzelung und Isolierung der Didaktiker in den Fachbereichen.
- Mit derartigen Organisationseinheiten hat die Lehrerausbildung ihren Ort an der Universität gefunden; es bestehen klare Verantwortlichkeiten in der Lehre, z.B. auch in der Planung des Studienangebots. Im Gegensatz zu dieser eindeutigen organisationalen Zugehörigkeit verhindert eine Doppelmitgliedschaft (wie bei dem Modell Koordinierungsstelle angedacht) ein klares Engagement für die Lehrerbildung.
- Ein Fachbereich für Lehrerausbildung verhilft den Pädagogen und Didaktikern auch zu einer effektiveren Interessenvertretung im Sinne der Lehrerausbildung innerhalb und außerhalb der Universität. Ein eigener Studiengang gibt einer Organisationseinheit eine gemeinsame Zweckbestimmung und damit auch ein Stück organisationaler Identität.

- Die organisatorische Zusammenlegung der Fachdidaktiken erleichtert die Integration von Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichem Begleitstudium (wie sie im integrativen Kerncurriculum der beiden Studienbereiche in Niedersachsen angestrebt wird) (ähnlich Terhart 2002: 19).
- Eine Konzentration von Didaktikern in einer Organisationseinheit ermöglicht mehr Flexibilität im Personaleinsatz: Ausgeweitet werden könnte diese Flexibilität durch den Einsatz von akademischen Räten, die insbesondere Standardlehraufgaben übernehmen könnten. Folglich bieten Zentren auch Effizienzgewinne und Einsparpotenziale im Angebot von didaktischen Veranstaltungen. Und damit ist die Aufzählung der Argumente bei den möglichen Nachteilen angeht.

Die *Nachteile* von derartigen Fachbereichen für Lehrerausbildung sind:

- Größere Einheiten geben Kürzungsabsichten seitens der Landespolitik oder der eigenen Universität eine offene Flanke, eine Bündelung von Didaktik-Stellen erleichtert die Streichung von einzelnen Stellen innerhalb des Fachbereichs für Lehrerausbildung. In verschiedenen Fachbereichen vereinzelt sitzende Fachdidaktiker bieten kleinere „Angriffsfläche“ für Stellenstreichungen als eine relativ hoch erscheinende Gesamtzahl von Didaktikern in einem Fachbereich. Je nach Interessenperspektive kann dies auch als Vorteil gewertet werden. Naheliegend ist, dass damit die Pädagogik-Didaktik-Anteile im Lehrer-Studium stärker unter Druck geraten, deren Anteile in der Lehrerausbildung im Gefolge dessen schrumpfen können.
- Problematisch ist die organisatorische Abkopplung der Fachdidaktik von den Fachwissenschaften. Dies hat zur Folge, dass die Fachdidaktiker noch stärker von der fachwissenschaftlichen Diskussion abgekoppelt werden, als sie jetzt schon sind. Ein Gegenargument lautet hierzu: Lehre und nicht Forschung ist das Hauptargument für organisationale Gestaltung, Forschungskontakte sind eher informell, sie lassen sich auch quer zu formalen Organisationsstrukturen knüpfen. Ferner handelt es sich bei der fachdidaktischen Forschung eher um pädagogische und weniger fachwissenschaftliche Forschung. Generell sollte sich die Gestaltung von Organisationsstrukturen denn auch stärker an dauerhaften Aufgaben orientieren, und Kooperationen in der Lehre sind stärker auf Dauer angelegt als Forschungsk Kooperationen.
- Auch die Fachwissenschaften koppeln sich im Gefolge der organisatorischen Trennung stärker von den Fachdidaktiken ab. Damit wird auch ein Stück Verantwortung für die Lehrerausbildung von den Fachwissenschaften auf die neue Einrichtung abgeschoben.
- In der Lehre wirkt sich der mangelnde Kontakt von Fachwissenschaft und Fachdidaktik negativ aus. Die Folge: Eine mangelnde organisatorische und inhaltliche Abstimmung führt zu Qualitätseinbußen des Studiums.

Zwischen den Verfechtern des sequenziellen und des integrativen Lehrer-Studiums ist die Frage, ob man Lehrerausbildungszentren einrichten soll, kaum strittig; diskutiert wird vielmehr die Frage, welche Ressourcen und Kompetenzen der Bereich übertragen bekommen soll. Allen voran tritt der *Wissenschaftsrat* (2001: 45 ff.) für die Schaffung von Lehrerbildungszentren ein. Insbesondere für eine sequenzielle Lehrerausbildung B-M, also einen eigenen Lehreraufbaustudiengang (Master of Education), erscheint eine eigenständige Einheit für „Bildungswissenschaften und Wissenstransfer“, wie es der *Wissenschaftsrat* nennt (2001: 45), funktional: Das Lehrerausbildungszentrum stünde in der Verantwortung für seinen Master-Studiengang.

Um nur eine andere befürwortende Kommission zu nennen: Auch die *Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen* (2002: 42) plädiert für eine „zentrale Steuereinheit“, also ein Zentrum für Lehrerbildung. In ihrem curricularen Vorschlag zur Integration von Fachwissenschaft und Grundwissenschaft koordiniert das Zentrum Inhalte der Lehre, die schulpraktischen Übungen, die Studienberatung im Bereich Grundwissenschaften und vertritt die Interessen der Lehrerausbildung in der Universität. Insbesondere der Vorschlag der Arbeitsgruppe, Fachdidaktiken und Grundwissenschaften in einem Kerncurriculum zu integrieren, legt die Schaffung eines solchen Lehrerbildungszentrums nahe.

## 8. Strategische Schlussfolgerungen für die Studienstrukturentwicklung an Universitäten

Angesichts des – offensichtlich unumgänglichen – Wandels des gesamten Studiensystems im Zuge des Bologna-Prozesses sollte die Frage nach einer guten Lehrerausbildung grundlegend konzeptionell angegangen werden. *Die Basisstrukturen der Lehrerausbildung sind konzeptionell zu erarbeiten – und zwar im Rahmen des neuen gestuften Studiensystems an den Universitäten.* Die zu erarbeitenden generellen Eckwerte für die neuen Studienstrukturen sind dann in einem zweiten Schritt in Studienordnungen für das Lehramt-Studium zu konkretisieren.

Es ist auch deshalb sinnvoll, die gestuften Lehrer-Studiengänge mit den anderen neuen Studiengängen gemeinsam zu konzipieren, weil dadurch die Kapazitätenfrage (das heißt, wie viele Lehrkapazitäten sind eigentlich für welche Module verfügbar) klarer in den Blick rückt. Sollten zuerst nur allgemeine B-M-Studiengänge entwickelt werden, kann es passieren, dass aufgrund des generell hohen (und zumeist anfangs unterschätzten) Betreuungsaufwands für gestufte Studiengänge keine Kapazitäten mehr im Bereich Lehrer-Studiengänge übrig bleiben – oder umgekehrt.

Wenn die Lehramt- und Nicht-Lehramt-Studiengänge gemeinsam konzeptionell überdacht werden sollen, dann ist es wiederum sinnvoll, nicht nur den geisteswissenschaftlichen Fächern eine neue Studienstruktur zu geben, sondern all den Fächern, die als Unterrichtsfächer (sprich als Fachwissenschaften) studiert werden können. Im Endeffekt heißt dies, dass die B-M-Struktur möglichst flächendeckend an der Universität einzurichten ist.

Bei der Konzeption der organisatorischen Verortung der Lehrerausbildung sind auch die *Studiengänge für die anderen Lehrberufe* (also an Grund-, Haupt-, Berufs- und Sonderschule) konzeptionell mit zu denken. Das heißt nicht, dass die unterschiedlichen Studiengangsordnungen angeglichen werden müssen oder gar ein gemeinsames Basisstudium geschaffen werden muss, wie es das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung in Halle vorschlägt (2002: 191) oder es in Rheinland-Pfalz geplant ist (siehe Abschnitt 4.5). Es macht aber durchaus Sinn, die Studienkonzepte für die unterschiedlichen Lehrberufe zusammen zu denken.

Daran schließt die – ebenfalls immer wieder erhobene – Forderung an, *die Masterphase mit der 3. Phase, dem Referendariat, konzeptionell und organisatorisch zu verbinden.* Versuche dazu gibt es sowohl aus „grauer Vorzeit“ (die Oldenburger einphasige Lehrerausbildung aus den 70er Jahren) als auch aus unseren Tagen (siehe Abschnitt 4.6: die Überlegungen zum Berliner Modellversuch).

Zu einem Gesamtkonzept für die Lehrerausbildung gehört auch, dass die *Fort- und Weiterbildung* im Rahmen der Berufspraxis mit bedacht wird. Es ist also die so genannte 3. Phase in ein Gesamtkonzept der Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren. Die Weiterbildung ist für die Schule auch deshalb so wichtig, weil ja wesentlich mehr Lehrer bereits im Amt sind als in nächster Zukunft ausgebildet und eingestellt werden (vgl. Terhart 2002: 20). Wenn bereits kurzfristige Qualitätsverbesserungen in der Schule erreicht werden sollen, verspricht dieser Ansatz den meisten Erfolg: Reformen in der Fortbildung zeitigen wesentlich rascher Konsequenzen auf die Quali-

tät des Unterrichts als die Reform der universitären Lehrerausbildung, da sie ja bei bereits unterrichtenden Lehrern ansetzen, die die gewonnenen Erkenntnisse sogleich in ihre Schulpraxis umsetzen können. Ob dies gelingt, hängt wiederum an der Qualität der Fort- und Weiterbildung.

Kurz und knapp lassen sich die Schlussfolgerungen also in einer Empfehlung zusammenfassen: für eine integrale Studienstrukturkonzeption an den Universitäten!

## Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen (2002): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht. Hannover.  
[http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/wiko\\_empfehlung.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/wiko_empfehlung.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Bellenberg, Gabriele (2002): Polyvalenz für die Schule – ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung. In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 113-124
- Blömeke, Sigrid (2001): B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme. In: Seibert, Norbert (Hg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 163-183
- Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hg.) (2002): Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Heft 101. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (Zugriff am 12.3.2004)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung. Berlin. [http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/aktuell/Master\\_of\\_Education-Lehrerbildung%20BDA.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/aktuell/Master_of_Education-Lehrerbildung%20BDA.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Busch, Phillip (1999): Und nach dem Studium? Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Studienjahre 1994/95 bis 1996/97 an der Universität Rostock. Rostock: Universität Rostock (Hg.)
- Döbrich, Peter/Klemm, Klaus/Knauss, Georg/Lange, Herrmann (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. o.O.
- Expertengruppe Lehrerbildung (2002): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Eingesetzt durch das Hessische Kultusministerium und das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Dezember 2002
- Expertenrat NRW (2001): Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts: Abschlussbericht. Kapitel: Empfehlungen zur Lehrerbildung. 20. Februar 2001. Münster.  
[http://www.mwf.nrw.de/Ministerium/Wissenschafts\\_Forschungspolitik/Qualitaetspakt/Abschlussbericht/](http://www.mwf.nrw.de/Ministerium/Wissenschafts_Forschungspolitik/Qualitaetspakt/Abschlussbericht/) (Zugriff am 9.2.2004)
- Flach, Herbert/Lück, Joachim/Preuss, Rosemarie (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt/Main: Lang
- Gensch, Sigrid Kristina/Schindler, Götz (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern. Ergebnisse einer ersten Analyse. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 25, Heft 3/2003, S. 78-103
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (1999): Positive Ansätze, die zu kurz greifen. Anmerkungen zu den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Lehrer(innen)bildung. In: Köhler/Jahnke/Köpke (Hg.) (1999), S. 381-390
- Habel, Werner (2002): Welche Modernisierungen sind nötig? Ein alternatives Modell universitärer Lehrerausbildung: BA- und MA-Studiengänge. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 149-163
- Herrmann, Ulrich (2001): Universitäre Gymnasiallehrerausbildung in der Bachelor-/Magisterstruktur – Chancen oder Holzwege? In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 11-44
- Herrmann, Ulrich (2003): Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerausbildung lösen? In: Das Hochschulwesen, Vol. 31, Heft 2/2003, S. 46-51
- Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (1998): Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung? In: Blömeke, Sigrid (Hg.) (1998): Reform der Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 85-106
- Hinz, Renate (2002): Reformvorschläge ausgewählter (Landes-)Gutachten im Überblick. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 13-25
- Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (Hg.) (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg, 9.-10. November 2001. Hohengehren: Schneider
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. <http://www.hrk.de/beschluesse/1973.htm> (Zugriff am 9.2.2004)

- Hofmann, Stefanie/Schneider, Matthias (2001): Das Aktenzeichen „Lehrerbildung“ – mit Y gelöst: Konzeption und Perspektiven für eine gestufte Lehrerbildung an der Universität Greifswald. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- Junghans, Sandra/Schade, Angelika (Red.) (2001): Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung; Dokumentation des Workshops der Universität Hannover und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) am 23. Juni 2000. Hannover: ZEvA
- Jürgens, Eiko (2002): BA- und MA-Studiengänge in der Lehrerausbildung. Das Modell des Wissenschaftsrates und seine Probleme. In: *Forschung & Lehre*, Vol. 9, Heft 4/2002, S. 193-194
- Kattmann, Ulrich (2003): Der Bachelor „Wissenstransfer“ als Basis für konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. In: *Das Hochschulwesen*, Vol. 51, Heft 3/2003, S. 96-99
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg: Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz
- Kiemle, Caroline (2003): Hochschulabschlüsse nach dem „Bologna-Prozess“ im Vergleich zu angloamerikanischen Bachelor- und Mastergraden. Herausgegeben vom Präsidenten des Hochschullehrerverbandes. Bonn
- Klose, Traugott (1999): Szenario: Die Freie Universität Berlin erprobt ein Stufenmodell zur Lehrerausbildung. In: Gützkow, Frauke/Köhler, Gerd (Hg.) (1999): Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen. Die Dokumentation des GEW Wissenschafts Forums (sic), 10. bis 12. Juli 1998 in Bonn. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 65-74
- Köhler, Gerd/Jahnke, Uli/Köpke, Andreas (Hg.) (1999): Professionalität und Polyvalenz. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW-Sommerschule '98. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Köpke, Andreas (1999): Geprüft werden – geprüft sein. Aufgabe, Funktion und Wirkung von Prüfung in Schule und Lehrerbildung aus postmoderner Sicht – Überlegungen nach Foucault. In: Köhler/Jahnke/Köpke (Hg.) (1999), S. 165-184
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15.09.2000. [http://www.hu-berlin.de/studium/lust/reform/ht\\_ex\\_01.htm](http://www.hu-berlin.de/studium/lust/reform/ht_ex_01.htm) (Zugriff am 10.2.2004)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002a): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. [http://www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_Qualitaetsicherung.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitaetsicherung.pdf) (Zugriff am 10.2.2004)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002b): Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. <http://www.kmk.org/doc/publ/laendakk.pdf> (Zugriff am 10.2.2004)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf> (Zugriff 10.2.2004)
- Lange, Hermann (2001): Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten? In: *Erziehungswissenschaften*, Vol. 12, Heft 24/2001, S. 5-24
- Langfeldt, Hans-Peter (Hg. im Auftrag des Präsidiums der Johann Wolfgang Goethe-Universität) (2004): Beschreibung der Durchführung sowie Bewertungen und Empfehlungen der Gutachterkommission. Frankfurt/Main: Broschüre
- Lemmermöhle, Doris (2000): Grundwissenschaften im Studiengang „Lehramt an Gymnasien“ und im Teilstudiengang „Erweiterungsfach Pädagogik“: Selbstevaluation. Göttingen: Universität
- Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk (2002): Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, creditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 273-285
- Lenzen, Dieter/Mattenklott, Gundel/Sahm, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Lehrerbildung an Universitäten – ein Reformmodell der Kooperation zwischen Universität und Schule. Berlin, 20. Mai 2002 (unveröffentlichtes Manuskript). <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrerreform.pdf>, Zugriff am 3.3.2003
- Merzyn, Gottfried (2002): Stimmen zur Lehrerausbildung: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren: Schneider

- Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz (2003): Empfehlungen zur Lehrerbildung – aus Sicht der Fachhochschulen, November 2003, verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 20. Oktober 2003. Dem Präsidium am 19.1.2004 zur Veröffentlichung vorgelegt.  
[http://www.hrk.de/downloads/empfehlungen\\_zur\\_lehrerbildung.pdf\\_18.11.03neu.pdf](http://www.hrk.de/downloads/empfehlungen_zur_lehrerbildung.pdf_18.11.03neu.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Multrus, Frank/Bargel, Tino/Leitow, Bettina (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
- Ramm, Michael/Kolbert-Ramm, C./Bargel, Tino/Lind, G. (1998): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. Konstanz: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung
- Reinhardt, Sibylle (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 43-51
- Ruhr-Universität Bochum (2003): Bochumer Modell gestufter Lehrerbildung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 51, Heft 3/2003, S. 103-106
- Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro Zentrale Studienberatung (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge. Stand September 2003. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/studienbuero/bachelorallg.pdf> (Zugriff am 9.2.2004)
- Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Lehrerbildung (2003): Bachelor – Master Lehramt an der RUB. Eine Informationsbroschüre. Wintersemester 2003/04.  
[http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/publikationen/ba\\_ma\\_broschuere\\_ws\\_03\\_04.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/publikationen/ba_ma_broschuere_ws_03_04.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Sander, Wolfgang (1999): Der Lehrberuf muss sich öffnen. Ein Modell zur Reform der Lehrerausbildung. In: Forschung und Lehre, Vol. 6, Heft 9/1999, S. 473-475
- Saterdag, Hermann (2003): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merckens, Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-74
- Schneider, Matthias/Hofmann, Stefanie (2001): Universitäre Gymnasiallehrausbildung in der Bachelor-/Magisterstruktur – Chancen oder Holzwege? In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 45-62
- Schützemeister, Jörn (2003): Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezugs. In: Flaggmeyer, Doris (Hg.) (2003): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 69-96
- Schwark, Wolfgang (2003): Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Entwicklungstendenzen in den Jahren 2002/2003. In: Merckens, Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, S. 23-32.
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.  
[http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_und\\_master\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf) (Zugriff am 23.2.2004).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: KMK) (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. o.O., September 2003
- Sell, Ulrike/Bräuer, Christoph (2003): Kurzbericht zur Tagung „Gestuft 2003“ an der Ruhr-Universität Bochum am 13. und 14. Februar 2003. Bericht erstellt am 18.3.2003  
[http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/aktuell/Kurzbericht\\_zur\\_Tagung\\_Gestuft\\_2003\\_neu.pdf.pdf](http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/aktuell/Kurzbericht_zur_Tagung_Gestuft_2003_neu.pdf.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1999): Zur Situation der Lehrerbildung: Zustandsanalyse und Problembeschreibung. Problemaufriss zum Thema „Lehrerbildung“ (Fassung 19.02.1998). In: Köhler/Jahnke/Köpke (Hg.) (1999), S. 331-379
- Stratmann, Gerd (2001): Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Geisteswissenschaften in Bochum. In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 63-70
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Reform der Lehrerausbildung. Studiengangsmodele/Verteilung der Leistungspunkte. Entscheidung der VP-AG vom 16.01.2004, o. O. (Berlin) <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrerbildung.pdf> (Zugriff am 17.2.2004)
- Terhart Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerbildung – quo vadis? In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 91-102

- Terhart, Ewald (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 17-23
- Terhart, Ewald (2003): Die Lehrerbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 787-810
- Thierack, Anke (2002): Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Gutachten. Paderborn: Paderborner Lehrerausbildungszentrum, Universität Paderborn.  
[http://plaz.upb.de/aktuelles/download/Publikationen/BA\\_MA-Gutachten\\_Thierack\\_Heft%20C-05-2002.pdf](http://plaz.upb.de/aktuelles/download/Publikationen/BA_MA-Gutachten_Thierack_Heft%20C-05-2002.pdf) (Zugriff am 9.2.2004)
- Universität Bielefeld (2003): Modellversuch konsekutiver Lehrerausbildung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 51, Heft 3/2003, S. 100-102
- Universität Erfurt (2003): Allgemeine Studieninformation. Baccalaureusstudiengang (B.A.). Stand: 09/03.  
<http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf> (Zugriff am 3.3.2004)
- Universität Erfurt (o.J.): Die Integration der Lehramtsstudiengänge in das Erfurter BA/MA-Studienmodell. Unveröffentlichtes Manuskript
- Universität Osnabrück (2003): Zwei-Fach-Bachelor dreifach gut. Das Osnabrücker Modell eines polyvalenten Bachelors. Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Studienreform, Heft 2.  
[http://www.blk.uni-osnabrueck.de/OSBeitraege\\_2.pdf](http://www.blk.uni-osnabrueck.de/OSBeitraege_2.pdf) (Zugriff am 10.2.2004)
- Wildt, Johannes (2002): Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 26-38
- Winter, Martin (unter Mitarbeit von Melanie Schröder und Stephan Wache) (2000): Absolventen-Befragung 1999/2000. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, Prorektorat für Studium und Lehre. Halle (unveröffentlichter Bericht)
- Winter, Martin (2002): Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien. In: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, S. 110-124
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.) (2001): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Bericht und Empfehlungen. Hannover.  
<http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/FE-LbF.pdf> (Zugriff am 22.3.2004)
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln: Wissenschaftsrat. Auch im Internet erhältlich (Achtung, andere Seitenangaben): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Zugriff am 9.2.2004)
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5460-02.pdf> (Zugriff am 8.3.2004)
- Zentrum für Lehrerbildung (ZFL) der Universität Bielefeld (2003): Modellversuch konsekutive Lehrerausbildung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 51, Heft 3/2003, S. 100-102
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) (2002): Die Zukunft der Lehrerbildung – ein Positionspapier. In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 187-202
- ZEVA (2002): Evaluation von Lehre und Studium in den Grundwissenschaften der Lehramtsausbildung an den niedersächsischen Universitäten: Evaluationsbericht. Hannover: ZEVA

# HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung

## Das Institut

HoF Wittenberg ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF Wittenberg an eine Vorgängereinrichtung an: Die "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst" hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg wird gemeinsam vom Bund und vom Land Sachsen-Anhalt getragen. Es ist als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert.

Am HoF arbeiten derzeit 17 Wissenschaftler(innen), unterstützt von zwei Bibliothekarinnen und zwei Verwaltungsangestellten. Geleitet wird das Institut von Prof. Dr. Reinhard Kreckel.

## Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Wittenberg Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Vier Themenschwerpunkte strukturieren das Programm inhaltlich:

- Qualität,
- Steuerung,
- Transformation und
- Wissenschaftsinformation.

## Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Übergang von der Hochschule in den Beruf
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Regionale Nachfrage nach Hochschulbildung
- Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994
- Hochschulexpansion in 20. Jahrhundert
- Hochschulgeschichte der DDR und des früheren Ostblocks
- Hochschulentwicklung in den mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten

- Erfassung und Aufbereitung von Hochschulstrukturdaten
- Hochschulbildungsfinanzierung unter Bedingungen von Transformation und Globalisierung
- DDR-Geschichte in den Lehrprogrammen deutscher Hochschulen
- Informations-Dokumentations-System Hochschule/Hochschulforschung

## Publikationen

HoF Wittenberg gibt die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Das Institut publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*). Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Projektergebnisse und Tagungsdokumentationen werden u.a. in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht.

Zahlreiche der Publikationen können auch von den Internetseiten des Instituts herunter geladen werden:  
<http://www.hof.uni-halle.de>

## Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Im Aufbau befindet sich ein integriertes Informations-Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung, durch das künftig wissenschaftliche Erkenntnisse, laufende Projekte, Veranstaltungen sowie Institutionen, Experten und Links über das Internet rationell abgerufen werden können (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>). Das Projekt wird von der Volkswagenstiftung gefördert. An diesem Vorhaben sind zahlreiche Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen, Fachbibliotheken und Fachinformationseinrichtungen beteiligt.

## Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 wurde die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 durch die Vereinigung mit der Universität in Halle der Standort aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

## Bislang erschienene Arbeitsberichte:

- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ost-deutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, €12,50.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, €7,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, €12,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, €7,50.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, €5,-.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806701-5-5, €5,-.
- 1'02 Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard/Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, €10,-.
- 4'03 Bloch, Roland/Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.

Zweimal jährlich erscheinen die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ sowie der Newsletter „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Meldungen aus dem Institut.

Beim Beltz Verlag Weinheim/Basel gibt das Institut die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ heraus.