

Anke Thierack

**Darstellung der konzeptionellen
Diskussion um
BA-/MA-Abschlüsse in der
Lehrerbildung**

Gutachten

Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ)

Vorstand: Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens (FB 17, Vorsitzender)
Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki (FB 2, stellv. Vorsitzender)
Dr. Annegret Helen Hilligus (PLAZ-Geschäftsführung, komm.)
Prof. Dr. Norbert Mette (FB 1, Sprecher AG Primarstufe)
Prof. Dr. Johannes Magenheim (FB 17, Sprecher AG Sekundarstufe)
Prof. Dr. Peter Reinhold (FB 6, Sprecher AG Forschung)
Lehrerin Marlies große Holthaus (teilabgeordnete Lehrerin)
stud. phil. Christina Koep (FSR Primarstufe)
stud. phil. Markus Hufnagel (FSR Sekundarstufe)

Adresse:

Universität Paderborn
Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ)
Gebäude P9
Peter-Hille-Weg 42
33098 Paderborn
Tel. (05251) 60 3660
Fax: (05251) 60 3658
eMail: plaz-hi@uni-paderborn.de
<http://www.uni-paderborn.de/plaz>

Herausgeberin:

i. A. des Vorstands: Dr. Annegret Hilligus
Paderborn, im März 2002

ISSN 1863-1525

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Zusammenfassung	7
2 Die aktuelle europäische Situation und Einschätzung zur LehrerInnenbildung	10
2.1 Strukturelle Merkmale	12
2.2 Curriculare Merkmale	14
2.3 Entwicklungsaufgaben	15
3 Diskussion über die Einführung lehramtsspezifischer BA-/MA- Studiengänge in Deutschland – Rahmenvorgaben und Argumente	17
3.1 Rahmenvorgaben	18
3.1.1 Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz 1999	18
3.1.2 Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung – Wissenschaftsrat November 2001	20
3.1.3 Vorgaben in NRW zur Gestaltung lehramtsspezifischer Studiengänge	22
3.2 Vorschläge für konsekutive Lehramtsstudiengänge	24
3.2.1 BA-Studiengang	25
3.2.2 MA-Studiengang	29
3.2.3 Das erziehungswissenschaftliche Studienelement am Beispiel des MA-Studiengangs „Schulpädagogik und Didaktik“ der Universität Göttingen	33
3.3 Diskussion zur Einführung von lehramtsspezifischen BA-/MA- Studiengängen	36
4 Abschließende Betrachtung der Diskussion auf der Grundlage des Positionspapiers „Zur Lehrerausbildung an der Universität Paderborn“	43
5 Synopse: Konzeptionen für BA-/MA-Studiengänge im Lehramt (Stand: Oktober 2001)	47
5.1 Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein- Westfalen (MSWF) – Eckpunkte für BA-/MA-Studiengänge in NRW	47
5.2 Bielefelder Modell	50
5.3 Bochumer Modell	52
5.4 Dortmunder Modell	54
5.5 Düsseldorfer Modell	56
5.6 Duisburger Modell	58
5.7 Münsteraner Modell Biowissenschaften 2000+	59
5.8 Siegener Modell	61
5.9 Wuppertaler Modell	63
5.10 Göttinger Modell	66
5.11 Greifswalder Modell	68
Literaturverzeichnis	70
Anhang: Lehrerbildung an der Universität Paderborn – Positionspapier des Paderbornder Lehrerausbildungszentrums (PLAZ)	74

Einleitung

Gegenstand des vom PLAZ in Auftrag gegebenen Gutachtens ist eine Sichtung, Auswertung und zusammenfassende Darstellung der konzeptionellen (nationalen und internationalen) Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-/MA-Studiengängen unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Dimension. Des Weiteren soll eine Synopse realisierter bzw. beantragter Studiengangsmodele mit BA-/MA-Abschlüssen in der LehrerInnenbildung in Deutschland und insbesondere in Nordrhein-Westfalen erstellt werden. Ein abschließende Einschätzung der skizzierten Diskussion soll auf der Grundlage des „Positionspapiers zur Lehrerbildung an der Universität Paderborn“ (PLAZ März 2001) erfolgen.

In Kapitel 1 folgt eine Kurzzusammenfassung der aktuellen Diskussion um lehramtsspezifische BA-/MA-Studiengänge. In Kapitel 2 wird die aktuelle europäische Situation und Einschätzung zur Lehrerbildung dargestellt. Dabei wird zunächst der Gedanke eines europäischen Hochschulraums erläutert, um dann kurz die Situation der Lehrerbildung im Hinblick auf strukturelle und curriculare Merkmale in den europäischen Mitgliedsstaaten zu kennzeichnen. Daran schließt sich eine knappe Darstellung der erforderlichen Entwicklungsaufgaben für eine europäische Lehrerbildung an. Im dritten Kapitel wird die Diskussion über die Einführung lehramtsspezifischer BA-/MA-Studiengänge vorgestellt. Dabei werden zunächst in Kapitel 3.1 die Rahmenvorgaben der KMK, die Empfehlungen des Wissenschaftsrates sowie die Vorgaben des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung erläutert, da diese die strukturellen Voraussetzungen für die anschließenden Modellvorschläge für konsekutive Lehramtsstudiengänge (Kapitel 3.2) markieren. Die Vorschläge für konsekutive Lehramtsstudiengänge werden dahingehend betrachtet, welche Ideen zur Gestaltung des BA-Studiengangs und des MA-Studiengangs bestehen. Ergänzt werden die Ausführungen um die Darstellung des erziehungswissenschaftlichen Studienelements am Beispiel des MA-Studiengangs „Schulpädagogik und Didaktik“ an der Universität Göttingen. In Kapitel 3.3 werden die Auffassungen und Vorstellungen vorgestellt, die im Rahmen der Diskussion zur Einführung lehramtsspezifischer Studiengänge anzutreffen sind. Kapitel 4 schließt mit einer Betrachtung der Diskussion auf der Grundlage des Paderborner Positionspapiers ab.

In Kapitel 5 werden die vorgeschlagenen konsekutiven Lehramtsstudiengänge in einer Synopse in einem Überblick gebracht. Dabei basieren die zusammengetragenen Daten zum einen auf Modellvorschlägen, die auf einer Werkstattveranstaltung am 5. Oktober 2001 in Münster von VertreterInnen nordrhein-westfälischer Hochschulen vorgestellt wurden und zum zweiten auf Datenmaterial, auf deren Quellen ich jeweils hinweisen werde.

1 Zusammenfassung

Die Diskussion um die Einführung lehramtspezifischer BA-/MA-Studiengänge ist eingebunden in dem Konsens der Reformbedürftigkeit der LehrerInnenbildung.

Im Hinblick auf die europäische Situation besteht zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft die Verständigung, dass ein europäischer Hochschulraum geschaffen werden sollte, dessen Merkmale u.a. darin bestehen, über leicht vergleichbare Abschlussgrade zu verfügen sowie ein Hochschulsystem einzuführen, das zwischen ‚undergraduate‘ und ‚graduate studies‘ unterscheidet. Von diesen strukturellen Veränderungen wird auch die Diskussion zur Neuerung des Lehramtsstudiums berührt, wenn sich die Lehrerinnenausbildung nicht außerhalb universitärer Ausbildungsstrukturen bewegen will.

Im Rahmen der Diskussion um gestufte BA-/MA-Studiengänge lassen sich zwei Tendenzen erkennen, die sich folgendermaßen grob charakterisieren lassen.

Die eine Tendenz steht der Einführung konsekutiver lehramtspezifischer Studiengänge positiv gegenüber. Hierbei wird in der Regel dafür plädiert, die bisherigen Studienelemente (fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche Studien) getrennt aufeinander folgen zu lassen. D.h. nach einem rein fachwissenschaftlichen BA-Studium soll ein berufsfeldorientiertes bzw. lehramtspezifisches MA-Studium folgen. Dieses Studienkonzept, das streng an den Rahmenvorgaben der KMK angelegt ist, lässt spezielle Anforderungen eines lehramtspezifischen Studiums völlig außer Acht.

Demgegenüber steht die andere Tendenz, die der Einführung konsekutiver Studiengänge mit Skepsis begegnet. Die Vorbehalte lassen sich dahingehend charakterisieren, dass in der Trennung und – damit einhergehenden – Reduzierung der für das Lehramtsstudium relevanten Studienelemente die Gefahr einer Entprofessionalisierung des Lehrberufs befürchtet wird. Nichtsdestotrotz werden Aspekte, die im Rahmen gestufter Studiengänge diskutiert und angemahnt werden (Modularisierung, Kerncurriculum etc.) als sinnvolle und erforderliche Reformmaßnahmen betrachtet.

Die vorliegenden Eckpunkte und Empfehlungen zur Einführung neuer konsekutiver Studiengänge müssen getrennt voneinander betrachtet werden, weil sie ganz unterschiedliche Grundabsichten implizieren. Während die Rahmenvorgaben der KMK auf die Anforderungen eines europäischen Hochschulraumes reagieren und die Strukturvorgaben losgelöst von lehramtspezifischen Besonderheiten konzipieren, entwirft der Wissenschaftsrat seine Empfehlungen ausdrücklich für die Entwicklung ‚neuer‘ Lehramtsstudienkonzepte. Diese ‚neuen‘ Konzepte, die gestufte Studienstrukturen vorsehen, müssen – auch im Hinblick auf die neuesten PISA-Ergebnisse – als kon-

servativ und völlig veraltet eingeschätzt werden. Veraltet, weil selbst die Entwicklungen der LehrerInnenbildung in der Zeit der Moderne, die durch eine Annäherung der Studienelemente in den verschiedenen Konzepten und Lehramtsprofilen gekennzeichnet ist, unberücksichtigt bleibt und traditionelle Profile wie der ‚Volkschullehrer‘ und der ‚Gymnasiallehrer‘ wieder zum Leben erweckt werden (sollen).

Das Eckpunkte-Papier des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung bringt mit seinen Vorgaben ein geändertes Verständnis von ‚konsekutiven Studiengängen‘ in die Diskussion. Wird bislang unter einem konsekutiven Modell ein fachwissenschaftliches BA-Studium verstanden, auf dem ein postgraduales lehramtsspezifisches MA-Studium aufbaut, so können bzw. sollen nach den Vorstellungen des Ministeriums schon im ersten Studienzyklus lehramtsspezifische bzw. erziehungswissenschaftliche Studienelemente integriert werden. In diesem Fall bedeutet ‚konsekutiv‘, dass nach einem ersten Studienzyklus ein zweiter Zyklus folgt, der allerdings auch eine berufliche Weiterbildung bzw. Spezialisierung umfassen kann. Der Aspekt der beruflichen Weiterbildung bzw. Spezialisierung ist z.B. für den Fall von Bedeutung, wenn die universitäre Ausbildung für Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte nach dem BA-Studium beendet sein sollte.

Vor dem Hintergrund des nordrhein-westfälischen Eckpunkte-Papiers sind die vorgelegten Modellvorschläge zu lehramtsspezifischen BA-/MA-Studiengängen zu betrachten. So können im Hinblick auf die BA-Vorschläge drei Grundmodelle herausgestellt werden:

1. ein BA-Konzept, das ein rein fachwissenschaftliches Studium umfasst,
2. ein BA-Konzept, das ein fachwissenschaftliches Studium mit Wahlmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche bzw. vermittlungswissenschaftliche Anteile umfasst und
3. ein BA-Konzept, das ein fachwissenschaftliches Studium mit Wahlpflichtbereichen, die erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Anteile beinhalten, umfasst.

Die Modellvorschläge für MA-Studiengänge lassen erkennen, dass sie ähnliche oder vergleichbare Studienelemente beinhalten. Allerdings werden keine näheren Aussagen zu lehramtsspezifischen Ausbildungsinhalten gemacht. Insbesondere für das erziehungswissenschaftliche Studienelement fehlen auf das Berufsfeld Schule bzw. auf die Anforderungen des Lehrberufs ausgerichtete relevante Vorstellungen. Damit bleibt auch die Frage unbeantwortet, was ein lehramtsspezifischer BA-/MA-Abschluss leisten soll.

In der dargestellten Diskussion um die Einführung lehramtsspezifischer BA-/MA-Studiengänge werden gesellschaftliche Entwicklungen, die sich bekanntermaßen nachhaltig auf inhaltliche Anforderungen des Lehrberufs auswirken, völlig unberück-

sichtigt gelassen. Die Frage, welche beruflichen Standards für eine professionelle Ausbildung des Lehrberufs erforderlich sind, wird erst gar nicht gestellt. Es scheint gerade so, dass strukturelle Veränderungen ohne inhaltliche Voraussetzungen bzw. Anforderungen vollzogen werden könn(t)en.

Konsequente bzw. gestufte lehramtsspezifische BA-/MA-Studiengänge tragen nicht dazu bei, bekannte und häufig konstatierte Defizite der bestehenden LehrerInnenbildung zu beheben. Dennoch stellt die Einführung gestufter BA-/MA-Abschlüsse in Bezug auf eine Differenzierung und Hierarchisierung der Studienabschlüsse oder Verkürzung der Regelstudienzeit eine bildungs- und hochschulpolitisch angemessene Vorgehensweise dar. Ob diese Vorgehensweise einer weiteren Professionalisierung des Lehrberufs dient, muss eher skeptisch beurteilt werden.

2 Die aktuelle europäische Situation und Einschätzung zur LehrerInnenbildung

Im Mai 1999 hat sich Deutschland – sowohl die Bundesländer als auch der Bund – neben weiteren 28 europäischen Staaten mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung zur Gestaltung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes bekannt. Getragen wird der Gedanke eines europäischen Bildungsraumes durch die Auffassung, dass die ständige Produktion, Evolution und innovative Anwendung von Wissen als Grundlage der Wirtschaftsentwicklung dient und so – angesichts des globalen Wettbewerbs – angemessen zum Erhalt einer europäischen und nationalen Wettbewerbsfähigkeit beiträgt.

Ein europäischer Bildungsraum birgt den Grundgedanken, den Bürgerinnen und Bürgern Möglichkeit zur Mobilität zu öffnen. In diesem Sinne wird Mobilität als ein wesentliches Mittel zur Mobilisierung von Ressourcen der Bildung, des Wissens und der Forschung verstanden (vgl. Hochbaum 2001, S. 183). Obgleich der Artikel 149 EG den Mitgliedstaaten die Verantwortung für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems zuspricht und damit von einer Harmonisierung eines ‚europäischen Bildungskanons‘ Abstand nimmt, muss vor dem Hintergrund des Mobilitätsgedankens ein Vergleich der (Berufs)Ausbildungen verschiedener Mitgliedstaaten möglich sein, der die Gleichwertigkeit der Befähigung und der Kenntnisse berücksichtigt (vgl. ebd. S. 185). Deshalb ist ein Vergleich nach objektiven und rechtlichen Gesichtspunkten zu gestalten, um sachlich festzustellen, ob ein ausländisches Diplom seinem Inhaber / seiner Inhaberin die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten wie das innerstaatliche Diplom oder diesem / dieser zumindest gleichwertige Kenntnisse und Fähigkeiten bescheinigt. „Diese Beurteilung der Gleichwertigkeit eines ausländischen Diploms muss ausschließlich danach erfolgen, welches Maß an Kenntnissen und Fähigkeiten dieses Diplom unter Berücksichtigung von Art und Dauer des Studiums und der praktischen Ausbildung, deren Abschluss es bescheinigt, bei seinem Besitzer / seiner Besitzerin vermuten lässt“ (ebd. S. 185/186).

Um einen europäischen Bildungsraum zu entwickeln, sind verschiedene Aufgaben bzw. Ziele zu erfüllen. Dazu gehören, eine größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme vollständig zu verwirklichen, eine Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraumes zu erreichen und einen europäischen Hochschulraum zu errichten. Diese Ziele sollen durch Maßnahmen unterstützt werden wie

- die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement).

- die Einführung eines gestuften Studiensystems, das sich im Wesentlichen auf zwei Stufen stützt. Die Zugangsvoraussetzung für die Zulassung in die zweite Stufe ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklusses, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Die zweite Stufe sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- die Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Leistungspunkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- die Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme (vgl. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999 Bologna).

Die Bologna-Erklärung zielt also auf eine Abstimmung der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten im Sinne einer Vergleichbarkeit, Annäherung oder Kohärenz ab, wobei diese nur durch freie Entscheidungen der einzelnen Länder aufgrund Artikel 149 EG erreicht werden kann.

Auf dem Weg zur Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes wird in der Erklärung vorgeschlagen, europaweit ein zweizyklisches, also ein gestuftes Studiensystem einzuführen. Es basiert auf folgenden Stufen:

- einer ersten Stufe bis zum ersten Abschluss (undergraduate studies), im Umfang von mindestens 3 Jahren und einem Volumen von 180 Credits, angelehnt an das ECT-System, mit einem Abschluss (Bachelor), der berufsqualifizierend ausgelegt ist und
- einer zweiten Stufe (graduate studies), deren Zugangsvoraussetzung der Abschluss der ersten Stufe ist, und die mit einem Master oder einer Promotion abschließt.

Dieses skizzierte Studienkonzept fordert langfristig eine europäische Hochschulreform heraus, da die strukturellen Formen der traditionellen Konzepte der höheren Bildung und insbesondere der universitären Bildung geändert werden müssen. Selbstverständlich ist von diesen Reformbestrebungen auch die LehrerInnenausbildung betroffen.

Im Folgenden soll kurz die gegenwärtige Situation der LehrerInnenbildungskonzepte der europäischen Mitgliedstaaten skizziert und relevante – im Hinblick auf erforderliche Reformen – Entwicklungsbedarfe herausgestellt werden.

Die Darstellung der aktuellen Situation der LehrerInnenbildung orientiert sich an der Expertise von Buchberger/ Buchberger für die von der KMK eingesetzten Kommission zu Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland (1999) sowie an den ‚Green Paper on Teacher Education in Europe‘. Letzteres wurde im Rahmen des europäischen Netzwerkes Thematic Network on Teacher Education in Europe (tntee) von Buchberger/Campos/Kallos/Stephenson (2000) herausgegeben.

Der aktuelle Stand der gegenwärtigen LehrerInnenbildungskonzepte in den europäischen Mitgliedstaaten wird – mit Blick auf die Aufgabenstellung des Gutachtens – in seiner Tendenz dargestellt, wobei zunächst strukturelle, dann curriculare Merkmale näher betrachtet und abschließend Entwicklungsaufgaben herausgestellt werden.

2.1 Strukturelle Merkmale

Im Hinblick auf vergleichbare Strukturen in den Lehrerausbildungskonzepten werden neben Zugangsvoraussetzungen, Lehramtstypen, Ausbildungsinstitutionen, Ausbildungsdauer, Abschlusszertifikaten auch die Organisationsformen näher betrachtet.

Um in den europäischen Mitgliedstaaten mit einer Lehramtsausbildung zu beginnen, wird in der Regel ein qualifizierter Abschluss einer Sekundarstufe II nach mindestens 12 Schuljahren vorausgesetzt (vgl. Buchberger/Buchberger 1999, S. 13).

Die Lehrkräfte werden in der Regel mit einer Lehrbefähigung ausgebildet, die an Schultypen, Schulstufen bzw. (Fach)Bereiche gekoppelt ist. So können unterschieden werden zwischen Ausbildungen für

- Kindergarten- bzw. Vorschulerziehungslehrkräfte¹,
- Primarschullehrkräfte,
- Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und/oder II,
- Lehrkräfte für den berufsbildenden Bereich bzw. für Fachgegenstände sowie
- Lehrkräfte an Sonderschulen bzw. für Integrationspädagogik (vgl. ebd., S. 11/12).

Mit Ausnahme der Kindergarten- bzw. VorschullehrerInnenausbildung kann für die erste Phase der LehrerInnenausbildung gesagt werden, dass in den letzten Jahren eine Verlagerung in den Bereich der ‚Higher Education‘ zu beobachten ist, die mit dem Trend einhergeht, die Dauer der ersten Phase der LehrerInnenbildung zu verlängern. Während die Ausbildungskonzepte für den Bereich der Primarstufe und der

¹ In einigen Ländern – wie in Deutschland – wird die KindergartenlehrerInnenausbildung nicht zum Bestandteil des Systems Lehrerbildung gerechnet.

Sekundarstufe I sowie den Bereichen des berufsbildenden Schulwesens beträchtliche Unterschiede aufweisen, ist die Ausbildung für das Lehramt für die Sekundarstufe II durchgehend an Universitäten angesiedelt.

Den Schulen wird als Ausbildungseinrichtung unterschiedliche Bedeutung beigemessen, ebenso liegen unterschiedliche Konzepte vor, die theoretische und praktische Ausbildung miteinander zu verbinden.

Als Dauer der Ausbildung hat sich eine mindestens dreijährige Normausbildung für den Bereich der Primarstufe, eine vierjährige für den Bereich der Sekundarstufe etabliert (vgl. Green Paper 2000). „Tendenziell liegen jene [Ausbildungszeiten, AT] für den Bereich der Sekundarstufe II über jenen der Sekundarstufe I, und diese wiederum über jenen der Primarstufe“ (Buchberger/Buchberger 1999, S. 14). Dennoch liegen unterschiedliche Berechnungsarten hinsichtlich der Dauer der Ausbildung vor, so dass Versuche über das European Credit Transfer System (ECTS) eine Vergleichbarkeit zu schaffen, nach der Einschätzung von Buchberger/Buchberger nur bedingt Erfolg aufweisen werden (vgl. ebd.).

In den meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Union schließen die Lehramtsstudien mit einem Prüfungszeugnis der ausbildenden Institutionen ab, wobei die vergebenen akademischen Grade bzw. Titel beträchtlich voneinander abweichen.

Die Organisationsformen der Lehrerausbildung weisen im europäischen Vergleich starke Unterschiede auf. So lassen sich drei unterschiedliche Einteilungen finden.

Eine erste Unterteilung erfolgt hinsichtlich parallel laufender, integrativer und konsekutiver Modelle. Bei den parallel laufenden Modellen werden die verschiedenen Bestandteile der LehrerInnenbildung – wie der Name sagt – parallel zueinander studiert. Zudem legen sie viel Wert auf das Studium der fachspezifischen Methodologie und der praktischen Lehrtätigkeit (z.B. in Österreich, Belgien, Irland). Bei integrativen Modellen werden die einzelnen Komponenten in integrierter Form angeboten. Sie legen in der Regel den Schwerpunkt auf berufsrelevante Themen und verbinden die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums miteinander (z.B. in den skandinavischen Ländern, in Spanien). Bei den konsekutiven Modellen wird von den künftigen Lehrkräften gefordert, dass sie zuerst das akademische Fächerstudium absolvieren – wobei manchmal auch erziehungswissenschaftliche Studien mit eingeschlossen sind –, um dann in einem darauffolgenden Schritt eine Phase berufsspezifischer Studien und praktischer Lehrtätigkeit zu durchlaufen (z.B. in England und Wales).

Eine zweite Möglichkeit der Unterscheidung von europäischen Ausbildungskonzepten ist die im Hinblick auf modularisierte und nichtmodularisierte Modelle. Modelle in Form von Modulen bieten klar definierte Einheiten (Module) an (z.B. in Finnland), wobei es den Studierenden überlassen bleibt, in welcher Reihenfolge die einzelnen Module studiert werden.

Eine dritte Unterteilung erfolgt im Hinblick auf die sogenannten einphasigen und zweiphasigen Ausbildungskonzepte. In den einphasigen Modellen erhält die zukünftige Lehrkraft durch den erfolgreichen Abschluss des Studiums die Möglichkeit, sich direkt mit einem Hochschulabschluss auf eine Lehramtsstelle zu bewerben (z.B. in Belgien, Italien). Im zweiphasigen Modell folgt auf die erste Phase, die sich auf die akademische Ausbildung konzentriert, eine zweite mit schulpraktischer Ausbildung, die spezielle theoretische Seminare mit fachdidaktischen Inhalten umfasst (z.B. der Vorbereitungsdienst in Deutschland, das Unterrichtspraktikum in Österreich, Dänemark, das zweite Studienjahr an den Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) in Frankreich). Jede Phase schließt mit einem besonderen Examen ab.

In den Mitgliedstaaten scheinen sich hinsichtlich der Ausbildungskonzepte zwei Entwicklungslinien abzuzeichnen, zum einen werden bestehende Modelle ausdifferenziert, zum anderen werden bestehende Modelle drastisch reorganisiert. Schlüssige empirische Befunde, die eine Überlegenheit etwa von integrativen gegenüber konsekutiven Modellen aufweisen, liegen nur bedingt vor. „Es scheint weniger auf einen bestimmten Modelltyp anzukommen, als auf innerhalb eines Modells liegende Lernangebote und Lernsituationen. Integrative Modelle scheinen wegen ihrer thematischen Lernangebote und Lernsituationen hingegen eine Reihe von Vorzügen zu bieten“ (Buchberger/Buchberger 1999, S. 17).

Schließlich ist in den meisten europäischen Mitgliedstaaten eine fehlende bzw. unzureichend entwickelte Kooperation mit klar beschriebenen Verantwortungsstrukturen zwischen den an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen festzustellen.

2.2 Curriculare Merkmale

Der Schwerpunkt der folgenden Betrachtung in Bezug auf curriculare Merkmale liegt auf den Studieninhalten sowie den berufsorientierenden Aufgaben im Rahmen der Ausbildung:

Buchberger/ Buchberger (1999) kommen zu der Schlussfolgerung, dass in den meisten Mitgliedstaaten der überwiegende Teil der Curricula der LehrerInnenausbildung als traditionsgeleitete Curricula bezeichnet werden kann, d.h. die Ausbildungsinhalte und -elemente sind eng mit der jeweiligen nationalen Geschichte der LehrerInnen-ausbildung verwoben.

Die vorfindbaren Curricula beinhalten in der Regel professionelle Studien (z.B. erziehungswissenschaftliche Studien, Fachdidaktik, Pädagogische Psychologie), fachwissenschaftliche Studien (meist zwei akademische Disziplinen) sowie schul- bzw. berufspraktische Studien. Eine Integration der unterschiedlichen Studienelemente in den jeweiligen Ausbildungskonzepten unterbleibt überwiegend (vgl. ebd. S. 15).

Während in der Ausbildung für die Primarstufenlehrkräfte wie für die Sekundarstufen-I-Lehrkräfte ein Anstieg von fachwissenschaftlichen wie erziehungswissenschaftlichen Anteilen festzustellen ist, sind der Ausbildung für die Sekundarstufen-II-Lehrkräfte einige professionelle Komponenten zugefügt worden. Tendenziell lässt sich eine allmähliche Angleichung der Ausbildung der unterschiedlichen Lehramtstypen beobachten.

Trotz – scheinbar – vergleichbarer Studienelemente fällt für alle Mitgliedstaaten das Fehlen einer ausreichend entwickelten Berufswissenschaft für den Lehrberuf auf. „Es unterbleibt in der Regel eine Ausrichtung der Curricula der Lehrerausbildung an den professionellen Aufgaben des Lehrberufs“ (ebd. S. 16). Im Hinblick auf die Reformen der letzten Jahre kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Kern der LehrerInnenbildung **nie** Gegenstand grundlegender Veränderungsprozesse oder -maßnahmen war.

2.3 Entwicklungsaufgaben

Zurzeit existieren in den europäischen Mitgliedstaaten verschiedene Auffassungen darüber, welche Kompetenzen in der Ausbildung zum Lehrberuf vermittelt werden sollen. Neben Minimal-Modellen lassen sich traditionelle Modelle und Professions-Modelle als Denklinien in den Konzepten finden. Während Minimal-Modelle lediglich auf eine oberflächliche Übernahme von Kompetenzen und Berufsrolle hinwirken, scheint es in traditionellen wie auch in Professions-Modellen ein Ziel zu sein, die angehenden Lehrkräfte in ihrer Entwicklung dahingehend zu fördern und zu unterstützen, ihre professionellen Aufgaben kompetent, reflektierend und auf der Basis wissenschaftlicher Kenntnisse zu erfüllen (vgl. Green Paper 2000).

Im Green Paper (2000) werden Merkmale einer professionellen LehrerInnenbildung benannt, die gleichzeitig Handlungsbedarfe bei der Gestaltung einer zukunftsorientierten und europäischen LehrerInnenbildung signalisieren. Demnach sollte eine professionelle LehrerInnenausbildung durch erziehungswissenschaftliche, (fach)didaktische wie fachwissenschaftliche Studien geprägt sein. All diese Studienelemente sollten eng miteinander wie auch mit einer Lehr-Lern-Forschung verbunden sein, um die Entwicklung von professionellen Problem-Lösungs-Kompetenzen anzuleiten. Darüber hinaus sollte eine professionelle LehrerInnenausbildung ein umfangreiches Repertoire von validierten Denk- und Handlungsmustern vermitteln, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu fördern und zu unterstützen. Schließlich ist sie auch gefordert, ein professionelles Berufsverständnis auszubilden. Des Weiteren werden Ausbildungsmodelle gefordert, die in ihren Strukturen dynamische bzw. flexible Lösun-

gen, modularisierte Modelle bzw. Konzepte und net-based learning aufgreifen bzw. berücksichtigen.

Im Hinblick auf zukünftige Ziele und Curricula der LehrerInnenbildung wünscht das ‚Green Paper‘ eine Orientierung an prozess-, problem-, projekt- sowie forschungsorientierten Lernumgebungen, so dass ein reflektiertes Berufsverständnis basierend auf Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung entwickelt werden kann (vgl. Green Paper 2000, S. 50). In dem Zusammenhang wird betont, dass für eine Neuorientierung der LehrerInnenbildung ein Zusammenwirken aller an ihr beteiligten Institutionen erforderlich ist. Erst wenn geänderte Erwartungen und Erfordernisse bestimmt sind, können entsprechende Qualifizierungsangebote und -konzepte sowie Evaluationsmodelle entwickelt werden. Darüber hinaus scheint „ein entscheidender Faktor für eine gelingende Lehrerbildung das Vorhandensein klarer Verantwortungsstrukturen zu sein“ (Buchberger/ Buchberger 1999, S. 18).

Die Forderungen im ‚Green Paper‘ zeigen für alle Mitgliedstaaten die Notwendigkeit, Lehrerbildungsforschung zu etablieren, eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen zu bewirken, den Anteil erziehungswissenschaftlicher und (fach)didaktischer Ausbildungsinhalte (science of teacher professions) weiter zu erhöhen. Darüber hinaus wird unabhängig von diesen inhaltlichen Merkmalen und bezüglich einer gewünschten Mobilität der Lehrkräfte in Europa für einen vergleichbaren bzw. übertragbaren Abschluss im Bereich der LehrerInnenausbildung plädiert. Dennoch muss mit Blick auf BA-/MA-Strukturen in den Lehramtsstudiengängen der Erwartung entgegen getreten werden, dass diese umstands- und problemlos national wie international vergleichbar seien. Zumal sich hinter BA-/MA-Strukturen weltweit über 2.500 Studiengangstrukturen mit spezifischen, teilweise stark divergierenden Abschluss-, ‚Selbstverständnissen‘ und -Verfahren verbergen (vgl. Welbers 2001, S. 6) und bereits schon jetzt immense Anerkennungsprobleme mit sich bringen.

Die Entwicklungsaufgaben liegen nicht nur auf der Ebene von strukturellen bzw. konzeptionellen Annäherungen, sie signalisieren vielmehr, dass in allen europäischen Ländern die Ausbildung zum Lehrberuf nicht auf einer grundständigen ‚Berufswissenschaft‘ gründen kann. Diese zu entwickeln wäre somit eine weitere Aufgabe der europäischen wie nationalen Gremien.

3 Diskussion über die Einführung lehramtsspezifischer BA-/MA-Studiengänge in Deutschland – Rahmenvorgaben und Argumente

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde die Möglichkeit für Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland eröffnet, die international bekannten Hochschulgrade ‚Bachelor‘ und ‚Master‘ zu verleihen und ein Leistungspunktsystem („Credit Point System“) zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen einzuführen. Damit avanciert die Einführung neuer Studienmodelle zum Kern einer bundesdeutschen Hochschulreform. Der Veränderungsprozess traditioneller Magister- und Diplomstudiengänge in BA-/MA-Konzepte hat begonnen (vgl. Jahn 2001) und erreicht nun auch allmählich die Lehramtsstudiengänge. In den einzelnen Bundesländern wird das Thema LehrerInnenausbildung und ihr Erneuerungsbedarf aufgegriffen und bearbeitet, wobei sich der länderinterne Diskussionsstand von den jeweiligen ausgewählten Arbeitsmethoden unterscheidet (vgl. Bellenberg/ Thierack 2001). Die Diskussionsthemen erstrecken sich nicht nur auf formale bzw. strukturelle Veränderungen wie die Einführung von BA-/MA-Studiengängen, sondern nimmt eine Breite ein, die phasenübergreifende, das Studium oder den Vorbereitungsdienst betreffende Aspekte aufgreift. Im Hinblick auf die Entwicklung lehramtsspezifischer BA-/MA-Studiengänge lässt sich sagen, dass einige Modellvorschläge vorliegen, dass aber bislang nur in Mecklenburg-Vorpommern an der Universität Greifswald ein konsekutiver Lehramtsstudiengang in den Fächern Sport, Englisch, Französisch, Geschichte und Deutsch im Rahmen eines BLK-Modellversuchs zur Modularisierung von Studiengängen seit dem Wintersemester 2001/2002 studiert werden kann (ausführlich dazu siehe Synopse). In Nordrhein-Westfalen ist an der Universität Bochum zum Wintersemester 2002/2003 die Einführung von lehramtsspezifischen BA-/MA-Studiengängen geplant.

Im Folgenden soll zunächst ein Blick auf die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (1999), die Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung des Wissenschaftsrates (2001) und die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen zur Einführung von lehramtsspezifischen BA-/MA-Strukturen (2001) geworfen werden, die Eckwerte für die Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen im Lehramt vorgeben bzw. empfehlen, um dann vorhandene Modellvorschläge insbesondere nordrhein-westfälischer Hochschulen im Hinblick auf ihre konzeptionelle Ausgestaltung zu analysieren.

3.1 Rahmenvorgaben

3.1.1 Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz 1999

Die Länder haben in der Kultusministerkonferenz 1999 Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor/Bakkalaureus (BA) und Master/Magisterstudiengänge (MA) vereinbart (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.3.1999). Diese orientieren sich an den im Hochschulrahmengesetz von 1998 formulierten Rahmenvorgaben zur Dauer gestufter Studiengänge. Folgende Merkmale sind demnach bei der Einführung bzw. Ausgestaltung von BA- und MA-Studiengängen zu beachten:

- Die Regelstudienzeit für BA-Studiengänge beträgt mindestens drei, höchstens vier Jahre.
- Die Regelstudienzeit für MA-Studiengänge beträgt mindestens ein, höchstens zwei Jahre.
- Bei einem konsekutiven Aufbau beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre.
- BA ist die Bezeichnung für den ersten und MA für den weiteren berufsqualifizierenden Abschluss.
- Bei der Genehmigung eines BA-/MA-Studiengangs ist grundsätzlich nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert (studienbegleitende Prüfungen) und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist.
- Zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen wird ein Leistungspunktsystem geschaffen, das auch die Übertragbarkeit erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglicht.
- BA- und MA-Studiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden.
- Der BA ist ein eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss. BA-Studiengänge können daher auch eingerichtet werden, wenn an der Hochschule kein entsprechender MA erworben werden kann.
- Der Zugang für einen MA-Studiengang ist in jedem Fall ein berufsqualifizierender Abschluss.
- Für stärker theorieorientierte Studienzugänge werden die Abschlussbezeichnungen ohne fachliche Zusätze verwandt (z.B. BA/MA of Arts, BA/MA of Science), für stärker anwendungsorientierte Studiengänge werden Abschlussbezeichnungen mit Fachzusätzen entsprechend der jeweiligen Fächergruppe verwandt (z.B. BA/MA of Engineering, BA/MA of Computer Science, BA/MA of Social Work) (vgl. Beschluss der KMK vom 3.12.1998, Beschluss der KMK vom 15.09.2000).

Mit der Einführung von BA-/MA-Studiengängen müssen demnach die Hochschulen modularisierte und mit einem Leistungspunktesystem ausgestattete Studienkonzepte entwickeln. Hinsichtlich der Modularisierung formuliert die Kultusministerkonferenz in einem Beschluss vom 15.09.2000 folgende Rahmenvorgaben:

Die Modularisierung von Studienelementen bedeutet eine Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (z.B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken. Module werden grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen, auf deren Grundlage Leistungspunkte vergeben werden. Module sind von den Verantwortlichen einschließlich des Arbeitsaufwands und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben. Die Beschreibung sollte enthalten: Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, Lehrformen, Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls, Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, Leistungspunkte und Noten, Häufigkeit des Angebots von Modulen, Arbeitsaufwand, Dauer der Module (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).

Mit der Modularisierung von Studiengängen ist die Entwicklung eines Leistungspunktesystems (Credit-Point-System) verpflichtend. Leistungspunkte umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika. In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. Für einen Leistungspunkt einer Arbeitsleistung (work load) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium werden 30 Stunden angenommen. Die gesamte Arbeitsbelastung darf im Semester einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1800 Stunden nicht überschreiten (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000).

Die Rahmenvorgaben der KMK geben generelle Strukturmerkmale für die Entwicklung von BA-/MA-Studiengängen vor, d.h. spezielle Voraussetzungen der Lehramtsstudiengänge (z.B. Zwei-Fach-Studium, fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Studienelemente) werden nicht berücksichtigt. So ist es die Aufgabe der Verantwortlichen in der LehrerInnenbildung, lehramtsspezifische Konzepte zu entwickeln, die die Merkmale wie gestufter Studienaufbau, Modularisierung, Kreditpunktesystem berücksichtigen bzw. aufgreifen.

3.1.2 Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung – Wissenschaftsrat November 2001

Aufgrund der aktuellen Reformdiskussion zur LehrerInnenbildung wurde im Januar 1999 vom Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe zur „Künftigen Struktur der LehrerInnenbildung“ eingesetzt. Die Einführung gestufter Studienstrukturen und -abschlüsse im deutschen Hochschulwesen, die Entwicklung der Fachhochschulen ebenso wie die veränderten professionellen Anforderungen an den Lehrberuf waren Anlass, sich mit der Struktur der LehrerInnenbildung und ihrer Reform zu befassen. So hat der Wissenschaftsrat im November 2001 seine „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ verabschiedet, die das Ziel haben, zu einer nachhaltigen Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung in Deutschland beizutragen. Obwohl die Empfehlungen auch die Phasen des Referendariats sowie der Berufstätigkeit und den Bereich der Lehrerbildungsforschung umfassen, wird vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung des Gutachtens im Folgenden lediglich die vom Wissenschaftsrat empfohlene Struktur des Studiums skizziert.

Der Wissenschaftsrat präferiert eine gestufte Studienstruktur für die Lehrämter, wobei er für die verschiedenen Lehramtsprofile unterschiedliche Studienstrukturen vorschlägt:

Für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen befürwortet er aufgrund der erforderlichen pädagogischen Fachlichkeit für die Berufsausübung die Entwicklung integrativ und modular ausgerichteter Studiengänge, die zu einem BA-Abschluss führen. Das Bachelor-Studium sollte eine enge Verzahnung theoretischer Ausbildungsinhalte mit Erfahrungs- und Praxisanteilen sicherstellen. Die fachwissenschaftlichen Ausbildungselemente sollten durch einen den Anforderungen des Schulfaches entsprechenden Zuschnitt gekennzeichnet sein und eng mit der Fachdidaktik verknüpft werden (vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 53).

Für die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien spricht sich der Wissenschaftsrat für eine konsekutive Studiengangskonzeption aus, die sich in zwei Ausbildungsabschnitte gliedert. Zunächst in ein fachspezifisch dominiertes Studium in ein oder zwei Fächern, das innerhalb von drei Jahren zum Bachelor-Grad führt, wobei eine erste berufsfeldbreite Orientierung an Vermittlungskompetenzen möglich sein kann. Darauf aufbauend schließt sich eine zweijährige Masterphase als eigentliche lehramtsspezifische Ausbildung an. Sie legt ihren Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile, beinhaltet zudem schulpraktische Studien und führt die fachwissenschaftliche Ausbildung lehramtsspezifisch weiter (vgl. ebd. S. 48).

Das fachwissenschaftliche Studium für die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien, das in sechs Semestern zum Bachelor-Abschluss führt, sollte je nach Lehramt

und Unterrichtsfach ein bis zwei Fächer umfassen, wobei insbesondere für die naturwissenschaftlichen Fächer die Möglichkeit eines Ein-Fach-Bachelor geprüft werden sollte. Ziel des Bachelor-Studiums soll nach Auffassung des Wissenschaftsrates sein, grundlegendes disziplinäres Wissen und methodische Kompetenz in zwei Kernfächern zu vermitteln. Darüber hinaus sollten Studierende, die sich bereits während des Fachstudiums für den Lehrberuf entschieden haben, die Möglichkeit eingeräumt bekommen, durch geeignete Veranstaltungen Lehr- und Vermittlungskompetenzen zu erwerben und darauf bezogene studienbegleitende Praxiserkundungen zu absolvieren (vgl. ebd. S. 49). Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sind als Elemente in einen Optionalbereich zu integrieren, der auf Qualifikationen im Bereich von Wissen und Bildung ausgerichtet ist.

Die spezifisch professionelle Qualifizierung für die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien erfolgt in einer zweiten Studienphase, die nach zwei Jahren mit dem Master-Grad abschließt. In diesem Studienabschnitt werden die in den Hochschulen zu vermittelnden Qualifikationen für den Lehrerberuf fachlich gebündelt und von den Studierenden zeitlich konzentriert erworben. In Anlehnung an ein ‚duales‘ System der LehrerInnenbildung sollten Anwendungen und Erfahrungen der beruflichen Praxis in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht eng mit der berufswissenschaftlichen Ausbildung verzahnt werden. Da nach Ansicht des Wissenschaftsrates die Lehrämter unterschiedliche Profile im Hinblick auf Fachlichkeit und erzieherische Kompetenz benötigen, sollte die Master-Phase entsprechend den spezifischen Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Lehrämter gestaltet werden. So sollte die Master-Phase für das Lehramt an Realschulen erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien, die mit schulpraktischen Erfahrungen verbunden sind, umfassen. Eine solide Fachlichkeit wäre durch das BA-Studium gewährleistet. Die Masterausbildung für das Lehramt an Gymnasien sollte im Vergleich zum Realschul-Master eine fortgesetzte fachwissenschaftliche Ausbildung in der Verknüpfung mit lehrerbildenden Studienanteilen enthalten (vgl. ebd. S. 50/51).

Der Wissenschaftsrat unterstreicht in seinen Empfehlungen die Überlegung, die Fachhochschulen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen mit praxisorientierten wissenschaftlichen Ausbildungsangeboten bei der Neustrukturierung der LehrerInnenbildung gedanklich einzubeziehen und gegebenenfalls zu beteiligen (vgl. ebd. S. 59).

Die Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland zeigen in ihrer Tendenz eine traditionelle – wenn nicht gar rückwärtsgerichtete – Haltung gegenüber den verschiedenen Lehramtsprofilen und schlagen daher verschiedene Ausbildungskonzepte vor, die deutlich in Ausbildungsdauer und Ausbildungsinhalt differieren. Im Hinblick auf die Ausbildungsstruktur beinhalten sie allerdings die Ge-

fahr, ein traditionelles Bildungskonzept wiederzubeleben, das im Wesentlichen zwischen dem Volksschullehrer- und dem Gymnasiallehrerberuf unterscheidet. Traditionalistisch auch deshalb, weil die stattgefundene Annäherung der Studieninhalte in der universitären Ausbildung – die Erhöhung fachwissenschaftlicher Anteile im Primarstufenlehramt bzw. die Erhöhung erziehungswissenschaftlicher Anteile im Gymnasiallehramt – zurückgenommen würde. Die Umsetzung der Empfehlungen käme einer Rekonstruktion der Lehrerausbildung von vor 50 Jahren gleich, ohne den Veränderungen in der gesellschaftlichen Entwicklung (z. B. Bildungsbeteiligung, veränderte Familienstrukturen, veränderte Jugend, etc.) Rechnung zu tragen.

3.1.3 Vorgaben in NRW zur Gestaltung lehramtsspezifischer Studiengänge

In Nordrhein-Westfalen wurden im Mai 2001 vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung ‚Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengänge für Lehrämter‘ herausgegeben. Mit diesem Eckpunkte-Papier zur konsekutiven LehrerInnenbildung reagiert das Ministerium auf die Empfehlungen des Expertenrates, der gestufte Studiengänge in seinem Gutachten (Februar 2001) zur Hochschulreform in NRW befürwortet.

Das Eckpunkte-Papier enthält im Hinblick auf einen lehramtsspezifischen BA-Studiengang folgende konzeptionelle Vorgaben:

- Ein BA-Studiengang hat eine Regelstudienzeit von 6 Semestern mit einem Studienvolumen von 90 bis 120 SWS.
- Er ist ein Zwei-Fach-Studium, das neben den dominierenden fachwissenschaftlichen Anteilen auch einen dritten Bereich enthält.
- Dieser dritte Bereich soll Veranstaltungen zu Themen der Wissensvermittlung und des Wissenstransfers enthalten, ohne dass diese speziell für den Lehrberuf konzipiert sein müssen.
- Der BA-Studiengang umfasst zudem auch Praxisstudien in einem breiten Feld vermittlungsbezogener Berufe.

Darüber hinaus kann der BA-Studiengang schulformspezifisch ausgerichtet sein, d.h. als mögliche Differenzierungen sollen Konzepte für das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule (BA-GHR), für das Lehramt Gymnasium (BA-Gym), für das Lehramt SII berufsbildende Schulen (BA-SII berufsbildend) sowie für das Lehramt Sonderpädagogik (BA-SO) möglich sein.

Die Vorgaben für die einzelnen schulformspezifischen Bachelor-Studiengänge unterscheiden sich im Studienvolumen in den Fachwissenschaften und/oder in den Fachrichtungen, während für den BA-GHR ein Studienvolumen in den beiden Fächern von jeweils 35 SWS vorgesehen wird, werden für den BA-Gym jeweils 60 SWS pro

Fach (allerdings einschließlich Fachdidaktik) vorgegeben. Laut dem Eckpunkte-Papier sollen im BA-SII berufsbildend und Sonderpädagogik die Studienanteile jeweils zur Hälfte zwischen den lehramtsspezifischen Fachrichtungen auf der einen Seite und erziehungswissenschaftlichen plus fachwissenschaftlichen Anteilen auf der anderen Seite aufgeteilt und studiert werden.

Der MA-Studiengang ist laut den Eckpunkten die Ausbildungsphase, die berufsspezifisch und fachdidaktisch orientiert ist und fachwissenschaftliche Studien vertieft. Entsprechend der angestrebten Schulform haben die praxisbezogenen Studien dort ihren Schwerpunkt. Für den MA-GHR wird eine Studiendauer von einem Jahr anberaumt, bei einem Studienvolumen von 30-40 SWS. Bei den anderen MA-Studiengängen für ein Lehramt soll die Regelstudienzeit zwei Jahre betragen und ein Studienvolumen von 60 bis 70 SWS umfassen.

Abb. 1: Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter in NRW (Mai 2001)

<p style="text-align: center;">MA-GHR Regelstudiendauer: 2 Semester Stundenvolumen: 30-40 SWS Praxisstudien</p>	<p style="text-align: center;">MA-GYM Regelstudiendauer: 4 Semester Stundenvolumen: 60-70 SWS Praxisstudien</p>
<p style="text-align: center;">BA-GHR Regelstudiendauer: 6 Semester Stundenvolumen: 90-120 SWS 2-Fach-Studium je Fach 35 SWS</p> <p style="text-align: center;">Optionalbereich Praxisstudien</p>	<p style="text-align: center;">BA-GYM Regelstudiendauer: 6 Semester Stundenvolumen: 90-120 SWS 2-Fach-Studium je Fach 60 SWS (inkl. Fachdidaktik)</p> <p style="text-align: center;">Optionalbereich Praxisstudien</p>

Thierack 2002

Abweichend von den Rahmenvorgaben der KMK im Hinblick auf den Grad des berufsqualifizierenden Studienabschlusses wird in dem Papier des nordrhein-westfälischen Ministeriums erwogen, für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule ein Studienkonzept zu entwickeln, das den Eintritt in den Vorbereitungsdienst unmittelbar nach dem Bachelor ermöglicht. So ein Konzept würde eine berufsspezifische sowie fachdidaktische Ausbildung bereits während der ersten Studienphase erfordern und würde die Grundgedanken eines ersten allgemeinen berufsqualifizierenden Studiums unterlaufen.

In dem Eckpunkte-Papier gehen die erziehungswissenschaftlichen Studien, die in den bestehenden Lehramtsstudienkonzepten pädagogisch, psychologisch und soziologisch relevante Denk- und Wahrnehmungsweisen vermitteln sollten, in einem ,Op-

tionalbereich' auf. In diesem Optionalbereich sollen in der ersten Studienstufe (BA) allgemeine fächerübergreifende sowie fächerverbindende Komponenten zu einem geordneten und zusammenhängenden Wissensbestand führen und damit grundlegende Qualifikationen im Bereich Wissenstransfer und -management angeleitet werden, die nicht auf das Lehramt orientiert sein müssen. Erst in der zweiten Stufe werden dann berufsspezifische Qualifikationen des Lehrberufs zum Inhalt der Ausbildungsphase.

Positiv zu bewerten an den nordrhein-westfälischen Vorgaben zur Gestaltung gestufter Studiengänge für das Lehramt ist die Option, frühzeitig erziehungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Studienanteile in den BA-Studiengang zu integrieren. Mit Blick auf die bestehenden Lehramtsprüfungsordnungen muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass zu wenig Sorgfalt auf die Frage der Professionalisierung der LehrerInnen in den Klassen 1 bis 10 gelegt wurde, in denen laut PISA unser Schulsystem zu überdenken ist. Hierzu sind die ministeriellen Vorgaben z.T. sogar widersprüchlich.

3.2 Vorschläge für konsekutive Lehramtsstudiengänge

Aufgrund des Abschlussberichtes des Expertenrats im Februar 2001 und dem oben vorgestellten Eckpunkte-Papier wurde den nordrhein-westfälischen Hochschulen vom zuständigen Ministerium die Möglichkeit gegeben, bis Ende des Jahres 2001 Konzepte für gestufte Lehramtsstudiengänge zu entwickeln, um sich für die Teilnahme an einem geplanten Modellversuch zu bewerben. Eine endgültige Entscheidung darüber, welche Hochschulen an dem Modellprojekt teilnehmen werden, wird im Laufe des nächsten Frühjahrs fallen.

Einige der derzeit vorliegenden Konzeptideen werden im Folgenden dargestellt. Dabei sollen neben dem Verhältnis der Studienanteile von Fachwissenschaft und ‚Optionalbereich‘ auch der Inhalt des letztgenannten Bereiches näher betrachtet werden.

Im folgenden werden die Modelle aus den Hochschulen **Münster, Wuppertal, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg, Bochum, Bielefeld und Siegen** erläutert. Ein Vergleich der einzelnen Modelle ist nur eingeschränkt möglich, weil sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Voraussetzungen, institutioneller Gegebenheiten und Annahmen formuliert sind und in Bezug auf unterschiedliche Punkte bzw. Studienelemente konkretisiert werden. Während z.B. das Münsteraner und Duisburger Modell aus einem Fach(gebiet) bzw. einem Fachbereich stammen, basieren die Vorschläge der anderen Hochschulen auf der Einbeziehung mehrerer an der LehrerInnenbildung beteiligter Fakultäten. Darüber hinaus werden in einigen Modellen die Studienanteile

sowie -inhalte spezifiziert bzw. quantifiziert, in anderen lediglich als Studienelement benannt.

3.2.1 BA-Studiengang

Alle Modelle setzen für das Bachelor-Studium als Regelstudienzeit, die im Eckpunkte-Papier vorgegebenen, drei Jahre an. Das Studienvolumen schwankt zwischen mindestens 90 SWS (**Bielefeld**) und maximal 129 bis 134 SWS (**Siegen**), nur das **Bochumer Modell** rechnet das zu leistende Gesamtstudienvolumen in Bezug auf ein Leistungspunktesystem konsequent in 180 Credit-Points um. Das **Siegener Modell** überschreitet als einziges Konzept den vom Ministerium vorgegebenen Eckwert von 90 bis 120 SWS für das Bachelor-Studium in seinem Maximalwert.

Den Modellvorschlägen für die Gestaltung eines BA-Studiengangs ist gemeinsam, dass sie den fachwissenschaftlichen Studienelementen den größten Anteil im Rahmen des Stundenvolumens einräumen, genau so wie es die Eckpunkte vorgeben.

Laut dem Eckpunkte-Papier enthält der BA-Studiengang neben fachwissenschaftlichen auch fachdidaktische Anteile. In **Wuppertal** können im Wahlbereich fachdidaktische Anteile – ohne näher quantifiziert zu sein – studiert werden, sie sollen allerdings ohne Bezug auf einen schulischen Verwendungszusammenhang vermittelt werden. Im **Siegener Modell** werden den fachdidaktischen Studienanteilen pro Fach 8 SWS vorbehalten. Ihre Orientierung richtet sich auf eine rein fachspezifische, nicht aber auf eine schulspezifische Vermittlung. Im **Dortmunder Modell** werden die fachdidaktischen Anteile pro Fach mit 6 SWS bestimmt. Hier umfasst jedes Fach darüber hinaus einen Wahlpflichtbereich im Umfang von 10 SWS, der vertiefende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Module enthält. Im **Düsseldorfer Modell** werden interdisziplinäre Module mit allen an den BA-Studiengängen beteiligten Fachbereichen entwickelt, die aus Inhalten der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft zusammengesetzt und speziell auf das Berufsfeld Schule konkretisiert sind. Die Kombination verschiedener Studieninhalte, die auch Fachdidaktik bzw. spezielle Didaktiken umfassen, wird auch im **Duisburger Modell** erwogen. Aus den Konzepten aus **Münster**, **Bielefeld** und **Bochum** geht nicht hervor, ob und in welchem Umfang sie fachdidaktische Studieninhalte berücksichtigen.

In den nordrhein-westfälischen Vorgaben wird der ‚Optionalbereich‘ als der Bereich benannt, der vermittlungswissenschaftliche Studieninhalte umfasst. Im Rahmen dieses Studienteils können erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Merkmale integriert sein. Die Ausgestaltungsformen des Optionalbereichs lassen sich in drei Typen zuordnen:

Abb. 2: Grundtypen bei den Modellvorschlägen zur Gestaltung von BA-Studiengängen im Lehramt

Typ I	Typ II	Typ III
6 Semester 2-Fach-Ausbildung ohne weitere erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Studienanteile	6 Semester 2-Fach-Ausbildung mit der Wahlmöglichkeit , erziehungswissenschaftliche bzw. vermittlungswissenschaftliche Inhalte zu studieren	6 Semester 2-Fach-Ausbildung mit einem Wahlpflichtbereich , der erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Inhalte anbietet

Thierack 2002

Ein allgemeiner berufsqualifizierender Ausbildungsbereich während des BA-Studiums ohne lehramtsspezifische Ausbildungsinhalte wird lediglich vom **Münsteraner** und **Wuppertaler Modell** vorgeschlagen (vgl. Typ I in Abb. 2). Das **Münsteraner Modell** möchte den Optionalbereich nutzen, um ein Sozialkompetenz-Modul und ein Projekt-Modul anzubieten. Seminar- und Kommunikationstechniken sollen Gegenstände des Sozialmoduls, Projektmanagement, Teamfähigkeit und case studies die des Projektmoduls sein. Im **Wuppertaler Modell** soll der Optionalbereich 12 SWS des Studienvolumens einnehmen und es sollen Kompetenzen vermittelt werden, die in der Berufswelt als ‚Soft Skills‘ bezeichnet werden. Im Optionalbereich sollen folgende Module gewählt werden können: A. Präsentation, Kommunikation, Argumentation, B. Informationsmanagement, C. Fremdsprachen/Fachsprache, D. Studieneinheiten anderer, noch festzulegender Fächer, z.B. Betriebswirtschaftslehre.

Des Weiteren liegen Vorschläge vor, die den Studierenden die Möglichkeit einräumen, Studieninhalte zu wählen, die allgemein erziehungswissenschaftliche und nicht speziell auf das Lehramt bezogene Inhalte umfassen (vgl. Typ II in Abb. 2).

Im **Bochumer** und im **Bielefelder Modell** haben die Studierenden die Wahlmöglichkeit, Module mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten zu studieren. Sie können, müssen es aber nicht. Im **Bochumer Modell** werden dem Optionalbereich 30 CP (CreditPoints) vorbehalten. Im Optionalbereich sollen jenseits der fachwissenschaftlichen Ausbildung weitere berufsqualifizierende Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Der Optionalbereich im Bachelor-Studiengang setzt sich aus fünf Studienfeldern zusammen, von denen die Studierenden jeweils drei auswählen müssen: Fremdsprachen, Präsentation/Kommunikation/Argumentation, Informationstechnologien/EDV, Interdisziplinäre Studieneinheiten bzw. ergänzende Studieneinheiten anderer Fächer, Praktikum. Der Optionalbereich kann während des BA-Studiengangs bereits Elemente aus dem erziehungswissenschaftlichen Studium enthalten. Auch im **Bielefelder Vorschlag** wird den Studierenden im Rahmen eines Zweifaches die Wahlmöglichkeit eingeräumt, dieses als berufsbezogenen Studienbereich zu studie-

ren. Mit dem Hauptfach Physik könnte so Erziehungswissenschaft mit Schulpraxisphasen gewählt werden. Der Studiumumfang sollte hier 35 SWS nicht überschreiten.

Schließlich sind jene Modellkonzepte aus **Siegen, Dortmund, Düsseldorf und Duisburg** zu nennen, die ausdrücklich lehramtsspezifische Studieninhalte in den Optionalbereich integrieren (vgl. Typ III in Abb. 2).

Im **Siegener Modell** entfallen 30 SWS auf den Optionalbereich, der hier ‚Vermittlung‘ benannt wird. Der ‚Vermittlungsbereich‘ soll auf das Berufsfeld Schule, aber auch auf außerschulische Berufsfelder vorbereiten, in denen Aspekte der Wissensvermittlung eine Rolle spielen. Er soll inhaltlich dahingehend konzipiert sein, dass stufenspezifische pädagogische und didaktische Fragestellungen intensiv aufgegriffen, ein breites Spektrum grundlegender Denk- und Wahrnehmungsmuster in Bezug auf Strukturen und Bedingungen von (fachlichen) Lehr-Lern-Prozessen vermittelt werden. Des Weiteren sollen neben theoretischen Studien und reflektierter Praxis zusätzliche Studieninhalte zu Themen wie Lern-Lehr-Strategien, Kommunikation, Präsentation, Kooperation und Organisation angeboten werden, so dass sich als Teilbereiche ‚Bildung/Erziehung‘, ‚Lehr-Lern-Prozesse‘, ‚Kommunikation‘, ‚Gestaltung/Präsentation‘, ‚Kooperation‘ sowie ‚Management/Organisation‘ ergeben.

Im **Dortmunder Modell** hat der Optionalbereich den Namen ‚Wissen + Bildung‘ und soll in einem Studiumumfang von 30 SWS studiert werden. Der Bereich ‚Wissen + Bildung‘ soll im Rahmen des BA-Studiengangs fünf Module im Umfang von 6 SWS umfassen. Neben den berufsbezogenen Praktika sollen Veranstaltungen zu den Themenkomplexen Fremdsprachenkompetenz, Kommunikationskompetenz (wissenschaftliches Schreiben, Präsentation, Moderation, Rhetorik, Projektmanagement), IuK-Kompetenz (Wissensvermittlung und Neue Technologien), Gender Studies, Umgang mit Differenzen, Scientific Literacy und Team- und Kooperationsfähigkeit angeboten werden.

Der **Düsseldorfer Modellvorschlag** nennt den Optionalbereich ‚Wahlbereich A‘. Dieser umfasst für das Studium im Rahmen der philosophischen Fakultät 18 SWS, im Rahmen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät 15 SWS vom Gesamtstudiumvolumen. Der ‚Wahlbereich A‘ soll Praxismodule enthalten, die auf die Schulspezifika konkretisiert sind, spezielle Module der Erziehungswissenschaft (z.B. das Modul „Medienpädagogik“), Module im Bereich Wissenstransfer (z.B. Module „Wissenschaftliches Schreiben“), weitergehende spezifische Praxisbereiche, die aufgrund einer Praxis- bzw. Vermittlungsfeldanalyse aufeinander bezogen sind, sowie Module, die Zusatzqualifikationen ermöglichen (Informationswissenschaften, Informatik, Fremdsprachen).

Der **Duisburger Vorschlag**, der sich ausschließlich auf den gewerblich-technischen berufsbildenden Bereich bezieht, veranschlagt für den Optionalbereich 28 SWS. Er

soll Veranstaltungen umfassen, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ermöglichen (im Umfang von 6 SWS), Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik und Technikdidaktik (im Umfang von insgesamt 10 SWS), Allgemeine Technologie vermitteln (im Umfang von 4 SWS) sowie eine berufspraktische Orientierung vorsehen (im Umfang von 8 SWS).

Mit Ausnahme vom Bielefelder und Münsteraner Modell werden in allen Vorschlägen im Rahmen des BA-Studiengangs praxisorientierte Studienelemente ausdrücklich einbezogen. In Siegen ist ein Orientierungspraktikum und ein außerschulisches Praktikum vorgesehen, in Dortmund und Duisburg sind berufsfeldbezogene Praktika bzw. eine berufspraktische Orientierung geplant, Düsseldorf möchte Schulpraktika im Rahmen des BA-Studiengangs ermöglichen. Lediglich Bochum und Wuppertal nennen als Umfang eine sechswöchige Praktikumdauer, wobei das Praktikum in der letztgenannten Hochschule in den Studienfächern abgeleistet werden soll.

Mit Blick auf erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Studieninhalte lassen sich bei den drei Grundtypen folgende Konzeptvorschläge herausstellen:

Abb. 3: Gestaltung des Optionalbereichs in lehramtsspezifischen BA-Studienkonzepten

Typ I	Typ II	Typ III
Optionalbereich Stundenvolumen*: ~ 12 SWS Präsentation/ Kommunikation/ Argumentation Fremd-/Fachsprache Informationsmanagement Studieneinheiten anderer noch festzulegender Fächer	Optionalbereich Stundenvolumen*: 8-30 SWS Präsentation/Kommunikation/ Argumentation Fremdsprache Informationstechnologie/ EDV Interdisziplinäre Studienein- heiten Praktikum oder 2. Fach: Vermittlung von fachwissenschaftlichen The- men wird mit lehramtsspezifi- schen Inhalten verknüpft	Optionalbereich [Vermittlung; Wissen + Bildung] Stundenvolumen*: 15-30 SWS Kommunikation Gestaltung/Präsentation Kooperation Management/Organisation Lehr-Lern-Prozesse Bildung/Erziehung Gender Studies Umgang mit Differenzen usw.
* In den Vorschlägen schwanken die Angaben zum Stundenvolumen zwischen den angegebenen Werten		

3.2.2 MA-Studiengang

In den Vorgaben des nordrhein-westfälischen Ministeriums für die Gestaltung von MA-Studiengängen variieren die Regelstudienzeiten je nach angestrebtem Lehramt, dabei lassen sich grundsätzlich zwei Grundformen unterscheiden: Der MA-Studiengang für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule (MA-GHR) sowie der MA-Studiengang für das Lehramt an Gymnasien (MA-Gym). Am letztgenannten Studienkonzept orientieren sich im Hinblick auf die Regelstudienzeiten bzw. das Studienvolumen auch das MA-Studium SII für den berufsbildenden Bereich und das MA-Studium für das Sonderschullehramt. Die verschiedenen MA-Profile werden getrennt voneinander vorgestellt.

In den Modellkonzepten wird für den *MA-GHR* – wenn er im Konzept entwickelt wird – eine Regelstudienzeit von einem Jahr angesetzt. Das Studienvolumen schwankt zwischen 40 SWS (**Siegen**) und 70 SWS (**Bielefeld**, wobei hier das Gesamtstudienvolumen aus dem BA- und MA-Studiengang für die Berechnung zugrunde gelegt wird). Damit orientieren sich die Vorstellungen im Hinblick auf das Studienvolumen an den vom Ministerium vorgegebenen Höchstwerten bzw. überschreiten diese.

Der MA-GHR-Studiengang umfasst fachwissenschaftliche Studienanteile, in denen fachdidaktische Studieninhalte integriert sind sowie erziehungswissenschaftliche Studienanteile. Im **Wuppertaler** Modell wird für das MA-GHR-Studium ein Studienvolumen von 42 SWS angesetzt. Auf die Fachdidaktiken der zuvor im BA-Studiengang studierten Fächer entfallen jeweils 6 SWS. Darüber hinaus wird ein fachdidaktischer Wahlpflichtkatalog im Umfang von 6 SWS studiert. Dieser Wahlpflichtkatalog bietet auf Schulstufen oder auch auf Schultypen bezogene Vertiefungen der Didaktik an (z.B. Didaktik des Anfangsunterrichts, Grundprobleme des Unterrichts an Gesamtschulen etc.). Die erziehungswissenschaftlichen Studienelemente umfassen 24 SWS. Sie umfassen als Pflichtmodule Pädagogik im Umfang von 8 SWS, Psychologie im Umfang von 4 SWS sowie ein Wahlpflichtmodul im Umfang von 12 SWS, das aus einem Fächerkatalog aus Philosophie, Soziologie, Sozialpädagogik, Psychologie und Pädagogik besteht. Der **Siegener** MA-GHR – für ihn werden im zugrundeliegenden Material keine Angaben zur Regelstudienzeit gemacht – umfasst 15 bis 20 SWS ‚fachliche Breite‘, 15 bis 20 SWS erziehungswissenschaftliche Studien sowie 15 SWS im Bereich ‚Anfangsunterricht‘. Im **Dortmunder** Modell sollen neben dem erziehungswissenschaftlichen Studienelement im Umfang von 32 SWS in zwei Fächern mindestens jeweils 6 SWS Fachdidaktik studiert werden. Der **Bielefelder** Vorschlag, der ausdrücklich für den MA-GHR eines der beiden Fächer Deutsch oder Mathematik als Pflichtfach vorgibt, nennt als fachdidaktisches Studienvolumen mindestens 8 SWS pro Fach. Darüber hinaus sollen 35 SWS (einschließlich Praxisphasen) in den erziehungswissenschaftlichen Studien nachgewiesen werden.

Das Bielefelder Modell entwickelt in Bezug auf den MA-GHR noch zwei weitere Varianten: die erste integriert sonderpädagogische Studienelemente (im Umfang von 30 bis 40 SWS) in die Ausbildungsstufe mit der Folge, dass die Regelstudienzeit sich um ein Jahr verlängert. Die zweite Variante konzipiert einen MA-GHR-Studiengang unter Einbeziehung der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) mit einer Regelstudienzeit von zwei Jahren. Hierbei sollen in den Studiengang schulpraxisbezogene Studienanteile im Umfang von 30 bis 40 SWS nach Absprache mit den Studienseminaren zu den Studieninhalten gehören.

Die Vorgaben aus dem Ministerium für die Gestaltung eines MA-Studiengangs für das Lehramt an Gymnasien (*MA-Gym*) werden im Hinblick auf die Regelstudienzeiten von den Modellvorschlägen aufgegriffen. Bis auf das **Wuppertaler Modell**, das eine Regelstudiendauer von 1,5 Jahren (oder 3 Semestern) vorsieht, planen alle für die Ausbildungsphase die Dauer von 2 Jahren.

Im **Wuppertaler** Modell hat der MA-Gym ein Stundenvolumen von 60 SWS. Auf die Fachdidaktiken der zuvor im BA-Studiengang studierten Fächer entfallen jeweils 12 SWS. Darüber hinaus wird ein fachdidaktischer Wahlpflichtkatalog im Umfang von 6 SWS studiert. Die erziehungswissenschaftlichen Studienelemente, die einen Umfang von 24 SWS ausmachen, gliedern sich wie für den bereits beschriebenen MA-GHR der Hochschule. Im **Siegener** Modell werden keine Angaben zu den Regelstudienzeiten gemacht. Der MA-Gym hat ein Stundenvolumen von 70 SWS. Pro Fach werden 25 SWS, für die erziehungswissenschaftlichen Studien 15 bis 20 SWS vorgesehen. Der **Dortmunder** Vorschlag nennt ein Stundenvolumen von 80 SWS. In den Fächern sollen jeweils 24 SWS und im erziehungswissenschaftlichen Studienelement 32 SWS studiert werden. In den fachwissenschaftlichen Studienelement ist die Fachdidaktik integriert. Der Mindestumfang der Studien, der im **Bielefelder** Modell sich unter Berücksichtigung der Studienleistungen im BA-Studiengang ergibt, beträgt in den Unterrichtsfächern je Fach 60 SWS, wobei jeweils 8 SWS Didaktik enthalten sind. Das **Münsteraner** Modell umfasst ein Stundenvolumen von 80 SWS bzw. 1720 bis 1785 work loads. Im ersten Jahr wird ein Aufbau-Modul in einem Zweitfach, ein erziehungswissenschaftliches Modul, ein Schul-Modul sowie ein Propädeutikum (12 Wochen Schulvisitation und -praktikum) belegt. Im zweiten Jahr wird ein Schul-Modul und ein Unterrichts-Modul (in der Dauer von 6 Monaten) studiert. Der Modellvorschlag aus **Düsseldorf** umfasst ein Stundenvolumen von 50 bis 60 SWS. Es beinhaltet Studienanteile in zwei Hauptfächern sowie in einem Wahlbereich. Im Mittelpunkt steht die Fachdidaktik einschließlich der schulpraktischen Studien. Im MA-Gym-Studiengang an der Philosophischen Fakultät sind je Fach 12 SWS einschließlich Fachdidaktik und 28 SWS für das Studium der Erziehungswissenschaft vorgesehen. Im MA-Gym-Studiengang an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät

sind im ersten Fach 40 SWS Fachdidaktik, im zweiten Fach 20 SWS fachwissenschaftliche Studien sowie 10 SWS im Bereich Erziehungswissenschaften vorgesehen. Das **Duisburger** Modell umfasst ein Studienvolumen von ca. 44 SWS. Es sieht eine fachwissenschaftliche Spezialisierung (20 SWS) wie eine fachdidaktische/berufspädagogische Spezialisierung (12 SWS) vor. Zusätzlich umfasst es ein Studienelement Berufspädagogik bzw. Erziehungswissenschaften (12 SWS).

Im **Bochumer** Modellvorschlag wird abweichend von den Vorgaben des Ministeriums ein MA-Studiengang konzipiert, der die Lehrämter SII/I verbindet. Es sollen zwei Unterrichtsfächer mit einem Stundenvolumen von jeweils 35 CPs und erziehungswissenschaftliche Studien im Umfang von 40 CPs studiert werden. Kennzeichen der lehramtsbezogenen Master-Phase sind eine der Professionalisierung für den Lehrberuf dienende erziehungswissenschaftliche Ausbildung, eine konzentrierte fachdidaktische Ausbildung in den Unterrichtsfächern, in begrenztem Umfang eine Fortführung der fachwissenschaftlichen Studien, um die Erfüllung des hohen fachlichen Anspruchsniveaus in der Sekundarstufe II zu gewährleisten.

Mit Ausnahme vom Duisburger und Wuppertaler Modell, die keine weiteren Angaben zu schulpraktischen Studien im Rahmen des MA-Studiums machen, umfassen alle andere Vorschläge dieses Studienelement. Die vorliegenden Modellvorschläge zur 2. Ausbildungsstufe lassen sich folgendermaßen darstellen:

Abb. 4: Grundmodelle bei den Vorschlägen zur Gestaltung von MA-Studiengängen im Lehramt

MA-GHR	MA-GYM
<p>Regelstudiendauer: 2 Semester Stundenvolumen*: 42-45 SWS</p> <p>Erziehungswissenschaftliches Studium*: 20-35 SWS</p> <p>Stundenumfang der Fachdidaktik pro Fach: 6-8 SWS</p> <p>Fachdidaktischer Wahlpflichtkatalog: auf Schulstufen bzw. -typen bezogene Vertiefungen der Didaktik (z.B. Anfangsunterricht, Gesamtschulunter- richt)</p>	<p>Regelstudiendauer: 3-4 Semester Stundenvolumen*: 50-80 SWS</p> <p>Erziehungswissenschaftliches Studium*: 12-32 SWS</p> <p>Stundenumfang der Fachdidaktik pro Fach: 8-12 SWS</p> <p>Fachdidaktischer Wahlpflichtkatalog: auf Schulstufen bzw. -typen bezogene Vertiefungen der Didaktik (z.B. Unterricht in der gymnasialen Oberstu- fe)</p>
<p>* In den Modellvorschlägen schwanken die Angaben zwischen den angegebenen Werten</p>	

Thierack 2002

Die oben vorgestellten Konzepte können dahingehend charakterisiert werden, dass in Bezug auf den BA-Studiengang drei Grundmodelle vorliegen. Das erste Grundmodell favorisiert ausdrücklich eine fachwissenschaftliche Ausbildungsstufe ohne weite-

re erziehungswissenschaftliche bzw. lehramtsspezifische Anteile (Münster, Wuppertal). Im zweiten Grundmodell werden neben den Fachwissenschaften allgemeine erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen angeboten, die für die Studierenden allerdings als Wahlbereich konzipiert sind (Bochum, Bielefeld). Erst das dritte Grundmodell integriert in einem Optionalbereich lehramtsspezifische Studienelemente, die zu einem Wahlpflichtbereich gehören (Siegen, Dortmund, Düsseldorf, Duisburg). Werden diese lehramtsspezifischen Studienelemente im Hinblick auf ihre Inhalte betrachtet, so lässt sich kein einheitliches umfassendes Kerncurriculum ableiten, weil die in den Vorschlägen aufgeführten Teilbereiche zu sehr differieren. Lediglich „Kommunikations-, Präsentations- und Kooperationskompetenzen“ tauchen in einigen Modellen auf, inwieweit diese Schlüsselqualifikationen aber lehramtsspezifisch ausgefüllt werden, bleibt offen.

Im Hinblick auf die Konzeptvorschläge für die MA-Studiengänge lassen sich – mit Ausnahme des Bochumer Modells – zwei nach Lehrämtern getrennte Modelle erkennen: Der MA-Abschluss für die Lehrämter Grundschule, Hauptschule, Realschule und der MA-Abschluss für das gymnasiale Lehramt.

In den Modellen zum MA-GHR teilen sich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienelemente den vorgesehenen Studienumfang, wobei die hochschul-spezifischen Konzepte sich deutlich voneinander unterscheiden.

In den Modellen zum MA-Gym werden neben den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelementen auch weiter fachwissenschaftliche Inhalte studiert. Auffallend ist bei allen vorgestellten MA-Konzepten, dass die erziehungswissenschaftlichen Studien – obwohl sie den Kern der MA-Phase markieren – in ihren Inhalten kaum näher vorgestellt werden bzw. allenfalls an den bestehenden Ausbildungskonzepten orientiert sind. Dies ist deshalb auffallend, weil gerade dieses Studienelement Veränderungen im Hinblick auf bildungstheoretische und -politische Vorstellungen unterliegt. So wird die universitäre Ausbildungsphase als berufliche Sozialisationsphase begriffen, die entsprechend konzipiert werden sollte, wobei der Erziehungswissenschaft die Aufgabe zukommt, grundlegende Qualifikationen für die Professionalität von Lehrkräften aufzubauen (vgl. KMK Abschlussbericht 1999). Von daher sollte ein stärkeres auf den Lehrberuf bzw. das Berufsfeld abgestimmtes Lehrangebot konzipiert werden, das im Kern die Organisation von Lehr- und Lernprozessen in den Mittelpunkt stellen sollte. Dies hätte darüber hinaus den Vorteil, die häufig kritisierte Beliebigkeit der Studieninhalte zu reduzieren. PISA zeigt zum Beispiel, dass Lehrer hinsichtlich ihrer Diagnosekompetenz sehr schlecht ausgebildet sind. Diesem Faktum müsste in den Ausbildungskonzepten stärker Rechnung getragen werden.

Es wird deutlich, dass mit der Gestaltung von gestuften Lehramtskonzepten die Aufgabe, ein lehramtsspezifisches erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum zu entwickeln, eng verknüpft ist und eine vordringliche Aufgabe darstellt.

Wie das erziehungswissenschaftliche Studienelement im Rahmen eines MA-Studiengangs konzipiert sein kann, soll beispielhaft am Intensivstudiengang „Schulpädagogik und Didaktik“ der Universität Göttingen veranschaulicht werden.

3.2.3 Das erziehungswissenschaftliche Studienelement am Beispiel des MA-Studiengangs „Schulpädagogik und Didaktik“ der Universität Göttingen

Die Universität Göttingen hat zum WS 2001/2002 den Intensivstudiengang „Schulpädagogik und Didaktik“ für AbsolventInnen mit einem nicht lehramtsspezifischen Hochschulabschluss (QuereinsteigerInnen) eingerichtet, die nach der erfolgreichen Beendigung ihres Studiums den Lehrberuf ergreifen möchten. Dieser Studiengang ist in Anlehnung an die Rahmenvorgaben der KMK als Master-Studium gestaltet, in seiner Struktur modularisiert und schließt nach einem Jahr mit dem Masterexamen ab, das zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst des Landes Niedersachsen berechtigt. Ziel des Studiums ist es, pädagogische und didaktische Qualifikationen für den Lehrberuf zu vermitteln. Die Regelstudienzeit beträgt zwei Semester, die Semesterstruktur ist aufgehoben, so dass die Vorlesungszeit 37 Wochen beträgt.

Da die Voraussetzung zur Aufnahme des Master-Studiengangs ein Hochschulabschluss ist, der vom Inhalt und den Anforderungen her zwei Unterrichtsfächern zuzuordnen ist, konzentriert sich die Ausbildungsphase ganz auf die Vermittlung lehramtsspezifischer Kompetenzen. So umfasst der Master-Studiengang die Bereiche Pädagogik, Pädagogische Psychologie und die Didaktik verschiedener Unterrichtsfächer. Im Studium sollen erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Kenntnisse sowie methodische Fähigkeiten und berufsbezogene Kompetenzen vermittelt werden. Im Einzelnen gehören dazu die Kompetenzen

- pädagogische Praxis mit wissenschaftlichen Methoden zu beobachten und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren,
- pädagogisches und didaktisches Handeln zu begründen,
- Probleme des Lehrens und Lernens zu diagnostizieren sowie
- Konzepte der Beratung und der Vermittlung zu kennen und sachgerecht auswählen

zu können.

Diese skizzierten berufsbezogenen Kompetenzen sind zu fünf Kompetenzbereichen zusammengefasst und diese sind wiederum in Module untergliedert.

Der erste Kompetenzbereich ‚**Pädagogische Praxis forschend beobachten und theoriegestützt reflektieren**‘ umfasst zwei Module. Das erste Modul hat die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Allgemeinen Schulpraktikums bzw. schulpraktischer Studien zur Aufgabe. „Durch die Vorbereitung sollen die Studierenden Einsicht gewinnen in Schule und Unterricht als komplexes Interaktionsgeschehen sowie in die Bedeutung der zumeist unreflektiert vorhandenen Vorannahmen und Alltagstheorien für pädagogisches Handeln“ (Modulkatalog 2001, S. 1). Darüber hinaus werden Kriterien und Methoden zur gezielten Beobachtung und Dokumentation pädagogischen und unterrichtlichen Handelns entwickelt und in der Praxisphase erprobt. Die Ergebnisse werden anhand von Beobachtungsprotokollen ausgewertet. Die schulpraktischen Studien dienen – soweit unterrichtet wird – als Erfahrungsgrundlage für die spätere Reflexion. Es geht nicht „um die Einübung in die Praxis als unterrichtliches und schulisches Handeln, sondern um die Analyse und Interpretation von schulischen und unterrichtlichen Praktiken unter einer bestimmten Fragestellung“ (ebd., S. 1). Das zweite Modul soll der Einführung in die Pädagogik und in die Methoden pädagogischer Forschung dienen. Es setzt sich aus einer Vorlesung (Einführung in die Pädagogik) und einer Übung (Methoden pädagogischer Forschung) zusammen. Ziel dieses Moduls ist es, eine Einführung in die Geschichte der Schule und in Grundbegriffe der (Schul-)Pädagogik sowie in Erziehungs- und Bildungstheorien zu geben. Die Vorlesung wird ergänzt durch eine Übung zur pädagogischen Hermeneutik und zu ethnographischen Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die Vermittlung von theoretischen Grundlagen sowie der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Hinblick auf pädagogische Prozesse im Handlungsfeld Schule wird angestrebt.

Der Kompetenzbereich ‚**Erziehen und pädagogisches Handeln**‘ setzt sich aus den Modulen ‚Pädagogisches Handeln in der Schule‘, ‚Kindheit und Jugend – gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklung‘ und ‚Sozialpsychologie in der Schule‘ zusammen. Das Modul ‚Pädagogisches Handeln in der Schule‘ besteht aus einem Seminar, einer Übung sowie einer Feldstudie. Im Seminar wird eine Einführung in Schultheorien und in Antinomien des Lehrerhandelns als konstitutive Elemente professioneller Praxis gegeben. „In der begleitenden Übung steht die fallrekonstruktive Erschließung der konkreten Ausformung der Handlungsantinomien in schulischen Praxisszenen (Text- und Bildmaterial) im Mittelpunkt. Auf der Basis der erworbenen theoretischen und methodischen Kenntnisse sollen die Studierenden eine kleine Feldstudie in der Schule durchführen“ (ebd., S. 2). Das Modul ‚Kindheit und Jugend‘ wird aus zwei Seminaren gebildet. Während das erste Seminar die gesellschaftlichen Bedingungen und den sozialen Wandel von Kindheit und Jugend thematisiert, werden im zweiten Seminar Theorien der Persönlichkeitsentwicklung behandelt sowie Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung vorrangig aus pädagogischer Perspektive betrach-

tet. Im Modul ‚Sozialpsychologie in der Schule‘ werden in einer Vorlesung Aspekte der ‚sozialen‘ Verhaltensbezüge von Lehrkräften, Schüler/innen, Eltern und anderen Personen im pädagogischen Feld vorgestellt und in einer Übung bzw. einem Seminar Kommunikationsformen und Konfliktlösungen im pädagogischen Feld besprochen.

Der Kompetenzbereich ‚**Lehren und Lernen**‘ wird durch vier Module gekennzeichnet. Ein Modul besteht „aus einer Vorlesung zu den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen guter Informationsverarbeitung einschließlich ihrer Beschreibung, Diagnose und Beeinflussbarkeit sowie aus einem Seminar, in dem Änderungsmöglichkeiten dieser Voraussetzungen im Schulalltag vertieft werden“ (ebd., S. 3). Ein weiteres Modul gibt eine „Einführung in didaktische Theorien und Modelle in Seminarform. In der begleitenden Übung werden einzelne Seminarsitzungen unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien und dem differenzierten Einsatz von Medien von Kleingruppen geplant sowie die Durchführung der Seminarsitzung ausgewertet und evaluiert“ (ebd., S. 3). Das dritte Modul hat das Ziel, grundlegende fachdidaktische Kenntnisse und Kompetenzen einschließlich einer Einführung in Ansätze fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung zu vermitteln. Schließlich werden in dem vierten Modul fachdidaktische Konzepte, Methoden und Medien kennen gelernt und im Hinblick auf die Phase des eigenen Unterrichtens vertieft. Nach der Durchführung eines fachdidaktischen Praktikums sollen die verwirklichten Unterrichtseinheiten aus der Perspektive des fachdidaktischen Forschungsstandes reflektiert werden.

Der vierte Kompetenzbereich richtet sich auf die Tätigkeitsmerkmale ‚**Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten**‘ und umfasst zwei Module. Sie setzen sich jeweils aus einem Seminar und einer Übung zusammen. Im ersten Modul stehen in einem Seminar Theorien und Methoden der Leistungsbeurteilung im Mittelpunkt, in einer begleitenden Übung werden dann unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien Vorgehensweisen zur Diagnose von Lernleistungen erarbeitet und eingeübt. Im zweiten Modul werden Konzepte und Methoden pädagogischer Beratung kennen gelernt. Zum einen werden Grundlagen und Ansätze der pädagogischen Beratung und Methoden der Gesprächsführung vermittelt, „zum anderen erfolgt in der Übung ein Einblick in Anwendungsbereiche der pädagogischen Beratung am Beispiel der kollegialen Supervision“ (ebd., S. 4).

Zwei Module untergliedern den fünften Kompetenzbereich ‚**Schule entwickeln, organisieren, managen**‘. Im ersten Modul, das aus einem Seminar und Praxiserfahrungen besteht, werden Themen der Schulorganisation und -entwicklung kennen gelernt und anhand von Praxisbeispielen erläutert. Das zweite Modul wird aus zwei Blöcken zum Themenfeld Kommunikation und Interaktion in der Schule gebildet. „Im ersten Block stehen das eigene Auftreten mit Blick auf Körpersprache, Stim-

me/Sprechen sowie zentrale Aspekte der Verständlichkeit im mündlichen Kommunikationsprozess im Vordergrund einschließlich einer strukturierten und sprachlich angemessenen Darstellungsweise und des effektiven Einsatzes von Basismedien im Unterricht. Der zweite Block wendet sich der Interaktion und Kommunikation im schulischen Gespräch zu. Die Teilnehmer/innen lernen ihr Gesprächsverhalten in unterschiedlichen Gesprächsformen kennen und finden Möglichkeiten, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern. Techniken der Gesprächssteuerung und -strukturierung werden ebenso in den Blick genommen wie der Umgang mit Widerstand“ (ebd., S. 5)

Neben den einzelnen Kompetenzbereichen gehören auch schulpraktische Studien zum Studieninhalt. Es sind während des Studiums jeweils im Umfang von drei Wochen Dauer ein allgemeines Schulpraktikum und ein fachdidaktisches Praktikum abzuleisten.

Das Göttinger Modell zeigt auf den Lehrberuf abgestimmte Ausbildungsinhalte, die sich eng an den Tätigkeitsmerkmalen ‚Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren/Schule gestalten‘ orientieren. Zudem lässt der deutliche Berufsfeldbezug in der Ausbildung Inhalte und Entwicklungsanforderungen des künftigen Berufsfeldes erkennen. Mit diesem Ausbildungskonzept besteht die Chance, die Studierenden bereits während der Ausbildungsphase für die verschiedenen Dimensionen des Lehrberufs zu sensibilisieren. So können sie zum einen die Dimension des Lehrberufs als ein spezifisches pädagogisches Handlungsfeld kennen lernen, für das grundlegende Konzepte und Methoden einer wissenschaftlichen Bezugsdisziplin unter einer kritischen Perspektive vorhanden sind, zum anderen die Dimension des Lehrberufs als einen pädagogischen Beruf begreifen, in dem die handelnde Person von Bedeutung ist, so dass die Entwicklung personaler Qualifikationen im Studium angeleitet und gefördert werden muss.

Neben den vorhandenen Konzeptvorschlägen sollen nun die in der Diskussion anzutreffenden Argumentationskontexte betrachtet werden.

3.3 Diskussion zur Einführung von lehramtsspezifischen BA-/MA-Studiengängen

Dass die LehrerInnenausbildung in der Bundesrepublik verbessert werden muss, um gesellschaftliche Entwicklungsprozesse weiterhin fortschreiben zu können, um im internationalen Wettbewerb anschlussfähig zu bleiben, um die Qualität des deutschen Bildungssystems zu sichern, ist allgemeiner Konsens und wird von Hochschullehrenden, WissenschaftlerInnen, Lehrkräften wie verantwortlichen PolitikerInnen einstimmig hervorgehoben. Die Positionen der Fraktionen im Landtag in NRW bestätigen durchweg die Notwendigkeit einer Reform der LehrerInnenbildung. Allerdings

werden ganz unterschiedliche Reformstrategien vorgeschlagen. Während die Fraktionen der SPD und des Bündnis 90/Die Grünen die Einführung konsekutiver bzw. gestufter Studiengänge im Lehramt als sinnvolle Reformmaßnahme einschätzen, lehnt die Fraktion der FDP eine einseitige Konzentration auf ein spezielles Reformkonzept ab und plädiert dafür, den Hochschulen entsprechende Spielräume zu eröffnen, um die von ihnen favorisierten bzw. bevorzugten Modelle gestalten zu können. (Eine Stellungnahme der Fraktion der CDU lag beim Anfertigen des Gutachtens der Autorin noch nicht vor.)

Derzeit wird die Einführung von gestuften Studiengängen als Problemlöser von „so ziemlich jeder denkbaren Schwierigkeit und Unregelmäßigkeit im Hochschulbereich“ (Welbers 2001, S. 1) angesehen. Die Diskussion zur Einführung neuer, gestufter Studienstrukturen in den Lehramtsstudiengängen, die eingebunden ist in eine allgemeine Studienstruktur- bzw. Hochschulreform, wird durch verschiedene Argumentationslinien gekennzeichnet. Diese können mit den Stichworten

- Internationalisierung und Mobilität,
- Polyvalenz,
- Modularisierung, Kreditpunktsystem,
- Verkürzung der Studienzeiten,
- Praxis- und Berufsbezug sowie
- Integration und Koordination der an der LehrerInnenausbildung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen

umschrieben werden.

Es stellt sich die Frage, welche Veränderungen im Rahmen der Diskussion zur Reformierung der LehrerInnenausbildung erhofft bzw. anvisiert werden, vor allem dann, wenn die Studienstrukturen in Lehramtsstudiengängen nicht mehr integrativ sondern konsekutiv angelegt sind.

Im Hinblick auf eine **Internationalisierung** sollen die Studiengänge durch ihre Ausrichtung auf angelsächsische Abschlüsse kompatibel gemacht werden, um den Wechsel aus dem bzw. ins Ausland zu erleichtern. Dieses Argument, das vor dem Hintergrund der europäischen Bestrebungen einen gemeinsamen Hochschulraum zu entwickeln, besonderes Gewicht hat, muss im Hinblick auf Lehramtsstudiengänge kritisch hinterfragt werden. Die bisher von den Ländern vorgegebenen Eckpunkte zur Gestaltung von gestuften Lehramtsstudiengängen sehen einen fachdominierten Bachelorstudiengang vor, auf den ein berufsspezifischer und fachdidaktisch orientierter Masterstudiengang aufbaut (s.o.). D.h. die eigentliche Qualifikation zum Lehrberuf wird erst im postgradualen Studiengang erworben. Der Blick in die Statistik zeigt, „dass international mobile Studierende im Ausland besonders häufig Aufbaustudiengänge (MA) und deutlich seltener grundständige Studiengänge besuchen“ (Oelerich

2001, S. 174). Auch wenn der BA-Abschluss für internationale anschlussfähige Berechtigungen verschieden verwendet werden kann, stellen sich doch die Fragen, ob ein MA-Studiengang im Lehramt tatsächlich für ausländische Studierende von Interesse sein kann und ob gestufte Lehramtsstudiengänge wirklich zur Internationalisierung beitragen können.

Mit dem Stichwort **Polyvalenz** wird ein Studienabschluss angestrebt, der eine bessere Verwertbarkeit vom Hochschulabschluss auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht, d.h. nicht mehr das Erste Staatsexamen soll vergeben werden, sondern ein akademischer Abschluss, der auch für den nicht schulischen Arbeitsmarkt von Interesse ist. Damit würde der Staat auf Regelungen und Vorgaben im Hinblick auf Ausbildungsinhalte verzichten und den Hochschulen eine gewisse Autonomie zu billigen. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte auf dem Teilarbeitsmarkt Schule und im Hinblick auf den alleinigen Arbeitgeber Staat scheinen diese Bestrebungen gerechtfertigt. Allerdings zeigt die aktuelle Studie zum Teilarbeitsmarkt Schule (vgl. Klemm 2001), dass für die nächsten beiden Generationen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern der Arbeitsmarkt Schule viele Chancen eröffnet und somit die Notwendigkeit, in andere Arbeitsmärkte abzuwandern, in einem nur geringen Maße besteht (vgl. Bellenberg/ Thierack 2001). Darüber hinaus scheint die jetzige Lehrerausbildung bereits eine hohe Polyvalenz zu besitzen, denn „über den außerschulisch-pädagogischen Arbeitsmarkt (z.B. in der Jugendarbeit oder in der betrieblichen Weiterbildung) hinaus haben Lehramts-Absolventen weitere Beschäftigungsfelder gefunden, die für sie letztlich sogar attraktiver zu sein scheinen als die Aussicht auf eine Verbeamtung im Lehrerberuf“ (Blömeke 2001, S. 177).

Ältere Verbleibsstudien zeigen (vgl. Parmentier/Stooß 1989), dass Lehrkräfte mit erstem und zweitem Staatsexamen in anderen akademischen Arbeitsmärkten durchaus ausbildungsadäquat beschäftigt werden. So stellt sich vielmehr im Hinblick auf die Polyvalenz die Frage, ob ein lehramtsbasierter BA-/MA-Studiengang im Vergleich mit anderen BA-/MA-Studiengängen konkurrenzfähig ist (vgl. Bellenberg 2002). Beim traditionellen BA-Studium handelt es sich um ein Ein-Fach-Studium, das innerhalb einer Fachwissenschaft qualifiziert. Dagegen wird für das lehramtsspezifische BA-Studium ein Zwei-Fach-Konzept favorisiert, das zudem noch Anteile einer ‚Vermittlungswissenschaft‘ umfasst. Mit anderen Worten, AbsolventInnen mit einem Zwei-Fach-Bachelor, der weniger als die Hälfte der Studienzeit im Vergleich zu einem Ein-Fach-Bachelor beansprucht, müssen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt mit ‚Ein-Fach-AbsolventInnen‘ konkurrieren.

In der Diskussion um die Einführung konsekutiver bzw. gestufter Lehramtsstudiengänge stellt die **Modularisierung** einen weiteren Aspekt dar. Gemeint ist eine stark gegliederte und differenzierte Form des Lehrangebots, das inhaltlich auf erforderliche

professionelle Qualifikationen und Kompetenzen abgestimmt ist. Diese Form des Lehrangebots hätte den Vorteil der Kompatibilität mit nationalen wie internationalen Studiengängen. Da aufgrund der Strukturvorgaben der KMK und der Bundesländer die Genehmigung gestufter Studiengänge nur ausgesprochen wird, wenn diese neben einem modularisierten Studienaufbau auch ein Leistungspunktsystem (etwa ECTS) einführen, ließe diese studienorganisatorische Maßnahme eine differenzierte Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu.

Eine modulare Studienstruktur impliziert eine innerprofessionelle Übereinkunft über Ausbildungsinhalte bzw. -anteile. Ein solches Kerncurriculum würde die fachlichen und auf das künftige Arbeitsfeld Schule bezogenen Studienelemente zusammenführen. Dabei kennzeichnet das Kerncurriculum keinen fest umrissenen Bildungskanon, sondern markiert vielmehr strukturierte Studieninhalte, die sich deutlich auf Methodenwissen und Vermittlungskompetenzen beziehen. Auch wenn die unterschiedliche Profilierung der Lehrämter berücksichtigt wird, so böte die Entwicklung eines Kerncurriculums für den Lehrberuf die Möglichkeit, der häufig konstatierten Beliebigkeit erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte im Lehramt entgegenzuwirken. So könnten Grundqualifikationen, die mit der Ausübung des Lehrberufs an und für sich verknüpft sind, stärker in gemeinsame Ausbildungsanteile eingebracht werden. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) schlägt in diesem Zusammenhang etwa „allgemeine historische und systematische Erkenntnisse über Erziehung und Bildung sowie Allgemeine Didaktik, entwicklungs- und lernpsychologische Voraussetzungen für Lehren und Lernen, Grundlagen pädagogischer Diagnostik sowie Kenntnisse über sozialisatorische, sozio-ökonomische, sprachliche und kulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung“ (DGfE 2001, S. 5) als Inhalte eines lehramtsspezifischen Kerncurriculums vor. Eine Modularisierung der Studieninhalte im Lehramtsstudium wird im Allgemeinen begrüßt, weil damit auch die Hoffnung verbunden ist, dass sich die Studierenden zunächst ein Überblickswissen aufbauen können, um dann orientiert mit fachlichen Details, Fragen oder Problemen arbeiten zu lernen. Die Hochschulen hätten darüber hinaus die Möglichkeit, ein spezielles (Ausbildungs)Profil herauszubilden. Allerdings – so wird vermutet (vgl. Buchberger Manuskript 2001) – müssten sie sich auf eine 3:1 Einteilung bei den Studieninhalten einlassen. Drei allgemeine Teile, die an allen Universitäten im Bereich LehrerInnenbildung belegt werden können, und einen speziellen, an den jeweiligen Ausbildungs-ort gebundenen Bereich. Die Entwicklung von Modulen würde zudem eine flexible Studiengestaltung ermöglichen und so könnten berufsbiographische Entwicklungen angemessen gestaltet werden.

Mit der Einführung einer modularisierten Studienstruktur wird auch über neue Formen des Nachweises erbrachter Leistungen nachgedacht. Das bisherige Verfahren

der Blockprüfungen am Ende des Studiums soll zugunsten studienbegleitender Prüfungen aufgelöst werden, mit denen ein zügigeres Absolvieren erforderlicher Prüfungsleistungen erwartet wird. Die **Verkürzung der Studienzeiten** ist ein weiteres Argument im Rahmen der Diskussion. Faktisch reduziert sich die Studienzzeit durch die Stufung der Studiengänge dahingehend, dass bis zum ersten Abschluss (BA) nur noch sechs Semester studiert werden müssen. Allerdings um einen lehramtsspezifischen MA-Abschluss zu erwerben, müssten noch einmal vier Semester absolviert werden. Damit senkt sich die Regelstudienzeit nicht, sondern würde mit Blick auf die Lehramtsstudiengänge im Primar- und Sekundarstufen-I-Bereich erhöht werden, weshalb für diese Studiengänge in den nordrhein-westfälischen Rahmenvorgaben ein BA-Studium als ein ausreichend berufsqualifizierender Abschluss erwogen wird. Des Weiteren wird überlegt, ob anteilig die Dauer der zweiten Ausbildungsphase in die Masterphase eingebunden werden könnte.

Ob sich die Studienzeiten der Studierenden tatsächlich verringern würden, kann nicht beantwortet werden. Skeptiker meinen, dass die prognostizierte Verkürzung der Studienzeiten realiter kaum eintreten wird, da Studienstruktur und eine ideal definierte Studiendauer nur sehr eingeschränkt Einfluss nehmen auf die faktische Studienzzeit der Studierenden (vgl. Welbers 2001, S. 9). Darüber hinaus wird auch vor einer kürzeren Studienzzeit gewarnt, da sie „zugleich immer auch eine Verringerung der Möglichkeiten des Erwerbs von Wissen und Bildung sowie bezogen auf das Studium der Erziehungswissenschaft eine Verringerung der Möglichkeiten zur Aneignung umfassenden wissenschaftlichen Fachwissens und zur Ausbildung der Grundlagen professioneller Handlungskompetenz“ (Oelerich 2001, S. 175) bedeute. Mit andern Worten, eine kürzere Studienzzeit birgt auch die Gefahr, dass die Aneignung von Wissen nur noch additiv und unzusammenhängend geschieht. „Insbesondere in jenen Studienbereichen, die wie die Erziehungswissenschaft auf komplexe Handlungs- und Organisationszusammenhänge ausgerichtet sind, muss jedoch gerade die Ausbildung der Fähigkeit des Erkennens von Zusammenhängen, die Aneignung von Strukturwissen und die Ausbildung grundlegender Reflexivität – und damit die Herausbildung der Grundlagen professionalisierten Handelns – als vornehmliches Studienziel gelten“ (ebd., S. 172).

Damit fällt der Blick auf einen weiteren Argumentationskontext, der in der Diskussion um die Einführung gestufter Lehramtsstudiengänge anzutreffen ist: der unzureichend vorhandene **Praxis- und Berufsbezug** des bestehenden Studienkonzeptes. So wird kritisiert, dass eine LehrerInnenausbildung ohne Forschungsbezug zum konkreten Handlungsfeld des Berufs der Gefahr einer problematischen Verengung unterliegt. Deshalb wird von den BefürworterInnen einer professionalisierten LehrerInnenausbildung eine Stärkung des konkreten Berufsbezugs in fachwissenschaftlicher und

handlungswissenschaftlicher Hinsicht durch mehr Interaktion zwischen den an der LehrerInnenausbildung beteiligten Institutionen gefordert. Allerdings darf ein höherer Praxis- und Berufsfeldbezug „nicht als Anspruch auf Simulation und nachahmende Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder auf bloße Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufsfertigkeiten missverstanden werden. Vielmehr muß die erste Ausbildungsphase eine so weit wie möglich systematische Befähigung zur theoriegeleiteten Reflexion der historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen pädagogischen Handelns enthalten“ (DGfE 2001, S. 3). Daher verbietet die Notwendigkeit des Berufsfeldbezugs eine allein fachwissenschaftliche Grundausbildung als ersten Schritt einer LehrerInnenausbildung, weil damit lang konstatierte Defizite und bestehende Unzulänglichkeiten der LehrerInnen-ausbildung manifestiert oder gar vergrößert würden. Zumal es den Hochschulen bis heute nicht gelungen ist, die Studierenden bei der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien angemessen zu begleiten.

Die derzeit diskutierten BA-Modelle unterliegen der Kritik, dass bei ihnen die Fachwissenschaften dominieren und damit auf jegliche Beziehung zum künftigen Berufsfeld verzichtet würde (vgl. Vorspel/Oelkers 2001). In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates und den nordrhein-westfälischen Strukturvorgaben ist neben den fachwissenschaftlichen Studien ein Studienelement vorgesehen, das – als Optionalbereich bezeichnet – für die Vermittlung von methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, Soft Skills oder Schlüsselqualifikationen gedacht ist. Hier wird insbesondere von jenen, die in den erziehungswissenschaftlichen Studien im Lehramt lehren, die Chance gesehen, pädagogische und didaktische Segmente einer professionalisierten LehrerInnenausbildung (vgl. Wildt 2001) zu integrieren, wobei diese dort allerdings mit dem Erwerb wissenschaftlichen Wissens verknüpft und nicht auf eine reine Trainingsebene reduziert werden dürfen. Mit Blick auf die oben vorgestellten BA-Konzepte der einzelnen Hochschulen (s.o.) muss das Fazit gezogen werden, dass diese den Gedanken einer professionalisierten LehrerInnenbildung nur unzureichend berücksichtigen und lediglich Ausbildungsinhalte aufnehmen, die neben anderen auch lehramtsspezifische Inhalte tangieren.

Darüber hinaus richtet sich ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit der Forderung nach einem größeren Praxis- und Berufsfeldbezug auf die fachwissenschaftlichen Studien. Ergebnisse aus der Professionsforschung zeigen, dass „eine frühe Befassung mit pädagogischen und didaktischen Fragen im Studium die Entwicklung von Kompetenz im Lehrerberuf begünstigt, eine ausgedehnte allein auf des Fachstudium konzentrierte Phase eher behindert“ (Wildt 2001, S. 282). Damit wird auch für die Fachwissenschaften die Notwendigkeit unterstrichen, ihre Ausbildungsinhalte auf das

künftige Berufsfeld zu orientieren bzw. auf dieses hin zu überprüfen. Obgleich eine fachwissenschaftliche Grundlegung für alle Lehrämter unumgänglich ist und sich nicht ausschließlich auf den in der jeweiligen Schulstufe behandelten Unterrichtsstoff beziehen sollte, so sollte doch beachtet werden, dass Deutsch oder Mathematik als Unterrichtsfach in der Grundschule andere wissenschaftliche Grundlagen verlangt als das gleichnamige Fach in den weiterführenden Schulen.

Schließlich wird im Rahmen der Diskussion um die Einführung konsekutiver Studiengänge im Lehramt die Gefahr einer fortschreitenden Desintegration der vorhandenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studienelemente gesehen. Die Unverbundenheit der verschiedenen Studienelemente und Ausbildungsphasen ist ein bekanntes Defizit der bestehenden LehrerInnenausbildungskonzepte und würde nach den Rahmenvorgaben für die Gestaltung der BA-/MA-Studiengänge nur verstärkt, keinesfalls aber abgemildert werden. Von daher wird eine stärkere **Integration und Koordinierung der an der Lehrerbildung beteiligten wissenschaftliche Disziplinen** und Phasen gefordert (vgl. Pape 2001).

Die Darstellung der verschiedenen Aspekte im Rahmen der Diskussion zur Einführung konsekutiver bzw. gestufter Lehramtsstudiengänge zeigt, dass einige Merkmale wie Modularisierung, Kerncurriculum oder ein höherer Berufsfeldbezug nicht nur im Zusammenhang mit BA-/MA-Strukturen zu betrachten sind, sondern vielmehr längst überfällige Bedarfe einer Studien- bzw. Hochschulreform kennzeichnen (vgl. Oelerich 2001) und unabhängig von besonderen Systemvoraussetzungen gelöst werden müssen. Die Einführung von BA-/MA-Studiengängen markiert den Kern einer Hochschulreform; ob diese im Hinblick auf das Lehramtsstudium unabhängig von professionstheoretischen Auffassungen bzw. Erkenntnissen in Bezug auf den Lehrberuf durchgeführt werden kann, bleibt dahin gestellt.

Festzustellen bleibt, dass jene, die in der universitären LehrerInnenausbildung tätig bzw. dafür verantwortlich sind, dafür plädieren, Merkmale einer professionalisierten LehrerInnenausbildung zu bewahren bzw. endlich in Ausbildungskonzepte zu integrieren, und dabei weiterhin für integrative bzw. kooperative Modelle eintreten. Es stellt sich die Frage, warum sie mit Blick auf anstehende Hochschulreformen nicht selbstbewusst das bestehende erziehungswissenschaftliche Studienelement als ein Fachstudium ‚Vermittlungswissenschaften‘ oder ‚Bildung und Wissen‘ im Rahmen von gestuften Studienmodellen denken und einfordern. Mit Blick in die Geschichte der LehrerInnenbildung wäre dies eine konsequente Weiterentwicklung, da sich die LehrerInnenbildung durch die Integration der verschiedenen Studienelemente angeglichen hat, ohne innerprofessionelle Differenzierungen oder Profile (z. B. die verschiedenen Lehramtstypen) aufzugeben.

4 Abschließende Betrachtung der Diskussion auf der Grundlage des Positionspapiers „Zur Lehrerausbildung an der Universität Paderborn“

Abschließend soll die BA-/MA-Diskussion im Hinblick auf das ‚Positionspapier zur Lehrerausbildung an der Universität Paderborn‘ (im Folgenden Paderborner Positionspapier) herausgegeben im März 2001 vom Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) betrachtet werden. Neben allgemeinen Überlegungen zum Lehramtstudium werden in dem Positionspapier Leitlinien für die fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien formuliert. Diese orientieren sich an aktuellen professionstheoretischen Auffassungen, da Professionalität im Lehrberuf als ein berufsbiographischer Prozess verstanden wird. Somit wird nicht nur das Ziel der Ausbildung – ein vernetztes und flexibles Expertenwissen –, sondern auch ihre Funktion im Rahmen beruflicher Sozialisationsprozesse – als aktiver Konstruktionsprozess – gekennzeichnet.

Die aktuelle BA-MA-Diskussion ist durch ihre Konzentration auf strukturelle bzw. konzeptionelle Modelle markiert. Im Hinblick auf die vorhandenen und häufig konstatierten Defizite der bestehenden LehrerInnenbildungskonzepte (z.B. Beliebigkeit der pädagogischen Studieninhalte, mangelnde Verknüpfung der Studienelemente, zu wenig Praxis- und Berufsbezug im Studium) werden Neuerungsvorschläge gemacht (z.B. Modularisierung, Entwicklung eines Kerncurriculums), die längst erforderliche Änderungsbedarfe betreffen und als Merkmale einer überfälligen Studienreform gelten. So kann konstatiert werden, „dass mit der Einführung von BA- und MA-Studiengängen aufgrund des reformerischen Elans und Engagements, der mit den angestrebten Innovationen z.T. verbunden zu sein scheint, einige dieser bereits seit längerem diskutierten, hochschulpolitischen Ziele [Verkürzung von Studienzeiten, Flexibilisierung der Studienverläufe, Internationalisierung des Studiums, AT] möglicherweise tatsächlich ganz oder in Teilen umgesetzt werden können. Allerdings lässt sich ein größerer Teil der vorgetragenen Reformvorhaben im erziehungswissenschaftlichen Studium (auch) innerhalb des bestehenden Studiensystems und ohne die Voraussetzung der Einführung einer neuen Studienstruktur angehen und realisieren“ (Oelerich 2001, S. 181).

Da die BA-/MA-Debatte eine Strukturdiskussion darstellt, treten Aspekte der Professionalisierung für bzw. im Lehrberuf – wenn überhaupt – nur am Rand der Diskussion auf. Das Paderborner Positionspapier formuliert Leitgedanken zur LehrerInnenbildung ausgehend vom Professionalisierungsprozess im Lehrberuf und sieht daher die Ausrichtung des Studiums als erste Ausbildungsphase im „Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen mit einsichtigen Bezügen zu späteren beruflichen Aufgaben. Wissen-

schaftliche Grundlagen und berufliche Aufgaben sollen dabei in einer Wechselbeziehung gegenseitiger Anregung stehen“ (PLAZ 2001, S. 4). Die Lehrveranstaltungen sollen demnach auf spezielle Fragen der Anforderungen und Aufgaben des Lehramtes ausgerichtet sein. Die Vorschläge und Vorgaben zu BA-/MA-Studiengängen favorisieren allerdings Veranstaltungen, die allgemeine bzw. grundlegende Kenntnisse und Qualifikationen vermitteln. Damit besteht die Gefahr einer weiteren Entprofessionalisierung für die Lehramtsausbildung. Obgleich der Gedanke, den Studierenden ein fundiertes Überblickswissen zu vermitteln, begrüßt werden kann, stellt sich die Frage, ob so ein Wissen ohne spezielle Berufsfeldbezüge auch tatsächlich gelernt wird. Denn – das zeigen neuere Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung – Lernprozesse sind effektiver und in ihrer Wirkung andauernder, wenn Bezüge zu späteren bzw. künftigen Tätigkeiten hergestellt werden können (vgl. Weinert 2000). In dem Sinne wird im Paderborner Positionspapier auch dafür plädiert, die Sinnhaftigkeit der einzelnen Lehrveranstaltungen für die Ziele der Lehrerinnenausbildung entsprechend zu klären.

In der Diskussion zum Neuerungs- und Reformbedarf der LehrerInnenbildung wird das fachwissenschaftliche Studienelement in seinen Inhalten nicht problematisiert. Der Grund mag darin liegen, dass Studierendenbefragungen (vgl. Ulich 1996, Rosenbusch u.a. 1988) sowie wissenschaftliche Einschätzungen der fachwissenschaftlichen Ausbildung ein hohes Niveau und eine außerordentliche Qualität bescheinigen. Dieses Ergebnis täuscht über die Tatsache hinweg, dass die fachwissenschaftlichen Studien häufig unzureichend auf schulrelevante Inhalte vorbereiten. Die Studierenden kennen die Bedeutung fachlicher Fragestellungen und Probleme, können diese allerdings kaum im Hinblick auf die Arbeit in Schule umsetzen.

Darüber hinaus macht das Paderborner Positionspapier auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der im Rahmen der BA-/MA-Diskussion nicht anzutreffen ist: Ein wesentlicher Beitrag zur Professionalisierung im Lehrberuf stellt nicht nur die Vermittlung systematischen Fachwissens dar, sondern vielmehr muss der Entstehungszusammenhang dieses Wissens erarbeitet werden (vgl. dazu die aktuellen PISA Ergebnisse). D.h., es ist „zugleich nach dem Warum und Wozu fachwissenschaftlicher Forschungsprozesse bzw. nach der Bedeutung fachwissenschaftlicher Erkenntnis im Lebenszusammenhang zu fragen“ (PLAZ 2001, S. 7). Für die Gestaltung von fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bedeutet das, dass gerade im Hinblick auf das Lehramtsstudium nicht nur das fachliche Wissen, sondern auch die Art und Weise der Vermittlung für eine professionalisierte LehrerInnenbildung von Bedeutung ist. Dass das fachwissenschaftliche Studium eben auch eine Vorbildfunktion für angehende Lehrkräfte ist, bleibt in der Strukturdiskussion unberücksichtigt.

Schließlich wird im Rahmen der BA-/MA-Diskussion völlig außer Acht gelassen, dass eine gestufte LehrerInnenbildung auch nur dann eingeführt werden kann, wenn an den Universitäten tatsächlich hinreichend viele gestufte Studiengänge in lehramtsrelevanten Fächern vorhanden sind.

In den Vorschlägen zu lehramtsspezifischen BA-/MA-Studiengängen besteht das Bemühen, Teile des erziehungswissenschaftlichen Studiums im ‚Optionalbereich‘ oder in den ‚General Studies‘ bereits in der BA-Stufe anzubieten. Allerdings wird der Bezug unspezifisch auf einen Vermittlungsbezug orientiert und nicht auf das Lehramt oder auf eine Schulstufe. Im Paderborner Positionspapier wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das erziehungswissenschaftliche Studium einen für alle Lehramtsstudiengänge verbindlichen Teil darstellt. „Daraus ergibt sich in besonderer Weise die Verpflichtung, das Studium unter die Leitidee eines wissenschaftlich fundierten und praktisch angemessenen Handelns zu stellen, das auf kritische Selbstreflexion aufbaut und sich mit einer forschenden Grundhaltung verbindet“ (PLAZ 2001, S. 7). Die Vorschläge der BA-/MA-Konzepte veranschaulichen dagegen eine Reduzierung auf den Aspekt der ‚Vermittlungskompetenz‘, wesentliche Fragestellungen wie Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens für Kinder und Jugendliche oder in einer pluralen, multikulturellen Gesellschaft bleiben vollständig unerwähnt. Insbesondere, wenn sich der Vorschlag von BA-Studiengängen für das Primarstufen- und Hauptschullehramt durchsetzen sollte, stellt sich die Frage, wo die angehenden Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen erwerben sollen, ohne diese lediglich unkritisch und unreflektiert zu übernehmen und – über kurz oder lang – damit einen schulischen Niveauverlust zu bewirken. Dies ist angesichts der PISA-Ergebnisse, die bescheinigen, dass die schulische Ausbildung gerade im Bereich lernschwacher Schüler versagt, besonders prekär.

In dem Sinne besteht bei konsekutiven Modellen – so wie sie bislang vorgeschlagen und diskutiert werden – weiterhin die Gefahr einer Desintegration erforderlicher professioneller Ausbildungsinhalte, die im kollektiven oder individuellen Berufsverlauf nicht mehr kompensiert werden kann.

In Bezug auf fachdidaktische wie schulpraktische Studienelemente lässt sich sagen, dass diese im Rahmen der BA-/MA-Diskussion überhaupt keine Rolle mehr zu spielen scheinen. Und dies, obwohl gerade diese beiden Elemente beim Aufbau professioneller Kompetenzen einen erheblichen Stellenwert einnehmen. Während die fachdidaktischen Studienanteile u.a. dazu beitragen, Zusammenhänge von Schulfach und Disziplin zu thematisieren, lerntheoretische Erkenntnisse für (fachbezogene) Lernprozesse zu nutzen oder die Praxis fachlichen Lernens und Lehrens einer systematischen Analyse zu unterziehen, ist es die Aufgabe schulpraktischer Studien,

den notwendigen Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Leherrrolle anzuleiten und zu begleiten.

Der Blick auf die Entwicklung berufsbiographischer Prozesse und auf den Aufbau professioneller Kompetenzen – das Ziel universitärer Ausbildungsgänge – wird in der aktuellen Diskussion aufgrund der Konzentration auf strukturelle Merkmale deutlich vernachlässigt. Der Erwerb differenzierter kognitiver Strukturen und vielfältiger mentaler Modelle, die den Lehrkräften verschiedene Denk- und Wahrnehmungsoptionen eröffnen und verantwortungsbewusstes situations- und zielangemessenes Handeln ermöglichen, wird durch konsekutive Studienmodelle eher behindert als gefördert. So sollte eine Verbesserung der Koordination der Inhalte des Studiums und eine Verbesserung der Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen ein wesentliches Ziel der Reformabsichten sein.

Auch aus Mangel an empirischen Kenntnissen über die Wirksamkeit verschiedener lehramtsspezifischer Ausbildungsmodelle kann nicht gegen oder für konsekutive oder integrative Ausbildungskonzepte gesprochen werden. So bleibt die Frage, warum ausgerechnet eine Verbesserung der LehrerInnenbildung durch ein postgraduales Studium erhofft wird. Die Diskussion um Einführung lehramtsspezifischer BA-/MA-Abschlüsse sollte daher vor allem mit dem Aspekt geführt werden, was diese Abschlüsse im Hinblick auf schulische wie auch außerschulische Berufsfelder leisten wollen.