

Baumgart, Franzjörg; Terhart, Ewald
Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrates NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und konstruktive Alternativen

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 332-342



Quellenangabe/ Reference:

Baumgart, Franzjörg; Terhart, Ewald: Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrates NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und konstruktive Alternativen - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 332-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275740 - DOI: 10.25656/01:27574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275740>

<https://doi.org/10.25656/01:27574>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Franzjörg Baumgart und Ewald Terhart

Gestufte Lehrerbildung in NRW?

Die Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Lehrerbildung:
Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und
konstruktive Alternativen

I.

Seit der Vorlage des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ im Herbst 1999 (vgl. Terhart 2000) ist in den Bundesländern ein Prozess der schrittweisen Verbesserung der Lehrerbildung in Gang gekommen. Ein erstes Ergebnis ist der von der Hamburger Lehrerbildungskommission im Herbst 2000 vorgelegte Abschlussbericht (vgl. Keuffer/Oelkers 2001), der mittlerweile seine Konkretisierung in einem entsprechenden Beschluss des Hamburger Senats gefunden hat. In anderen Bundesländern sind ähnliche Entwicklungen zu verzeichnen. Dieser gesamte Prozess in den Bildungsadministrationen sowie in den Institutionen der Lehrerbildung wird begleitet von einer regen wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Lehrerbildung.

Seitdem sind jedoch auch Entwicklungen eingetreten, die von der dort ausgewiesenen und begründeten Linie abweichen, sie konterkarieren oder aber überlagern. Dazu gehören die immer wieder aufflammende Debatte um eine Verlagerung von (Teilen der) Lehrerbildung an *Fachhochschulen*, die Diskussion um eine *Entstaatlichung* der Lehrerbildung (Abschaffung des 1. Staatsexamens) und die Debatte um die Konsequenzen der generellen *Einführung von gestuften Studiengängen* (Bachelor/Master) für die Lehrerbildung¹. Als ein weiteres aktuelles, die Anstrengungen zu einer qualitativ verbesserten Lehrerbildung überlagerndes Problem erweist sich der gegenwärtige *Lehrermangel* in bestimmten Fächern und Schulformen. Die Reaktionen auf diese sehr spezifische Mangelsituation in einigen Bereichen drohen inhaltliche Überlegungen zur kontinuierlichen und nachhaltigen Verbesserung der Lehrerbildung zu verdrängen, indem rein quantitativ orientierte Notlösungen in den Vordergrund gerückt werden.

II.

Die erwähnte Diskussion um das Verhältnis von gestufter Studiengangsstruktur und Lehrerbildung hat durch die Empfehlungen des Expertenrats NRW unter der Leitung von Prof. Dr. H-U. *Erichsen* einen neuen Schub bekommen. Diese vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW eingesetzte Kommission hat am 20.3.2001 ein rund 650 Seiten umfassendes *Gutachten zur*

¹ Die genannten zwischenzeitlichen Entwicklungen werden an anderer Stelle erörtert (Terhart 2001).

Situation und zur Optimierung der Hochschullandschaft in NRW vorgelegt. Der allergrößte Teil der Vorschläge bezieht sich – auftragsgemäß – auf die Strukturierung und Konzentration der Studiengangs- und Fächerstruktur an den nordrhein-westfälischen Hochschulen. Obwohl es nicht zum Auftrag des Expertenrats gehörte und in dieser Kommission kein Experte aus der Lehrerbildung vertreten war, sind gleichwohl auf knapp 10 Seiten sehr grundsätzliche „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ vorgelegt worden. Diese Empfehlungen weisen folgende Struktur auf: Zunächst wird kurz die Ausgangslage der universitären Lehrerbildung skizziert, dann werden Konturen eines neuen Modells der Lehrerbildung in der 1., universitären Phase vorgestellt, und am Ende werden standortbezogene Konsequenzen hinsichtlich der Beibehaltung, Schließung oder auch einer standortübergreifenden Kooperation gezogen.

Es muss im Auge behalten werden, dass der Auftrag des Expertenrats sich zwar auch auf Konzentrationsempfehlungen von Lehrerbildungsstandorten bezogen hat, nicht jedoch die Vorlage eines grundsätzlichen Reformmodells zur Lehrerbildung in der 1. Phase einschloss. Zweitens ist zu beachten, dass sich die Empfehlungen zur Lehrerbildung nicht auf Lehrerbildung insgesamt, sondern lediglich auf die 1., universitäre Phase beziehen. Allerdings wird an einer Stelle auf die 2. Phase, das Referendariat also, ausgegriffen. Schließlich sei noch angemerkt, dass die Vorschläge zur Struktur der universitären Phase sehr formal gehalten sind, bestimmte Zentralprobleme – insbesondere den Zusammenhang zwischen dem inhaltlichen Auftrag des Lehrerberufs und der Art der Ausbildung – ausklammern und zu den mit der Umsetzung dieser Struktur verbundenen zahllosen Folge- und Detailproblemen überhaupt keine Aussagen treffen. Das kann im Rahmen von 10 Seiten naturgemäß auch nicht anders sein.

Die vom Expertenrat beschriebene Defizite gegenwärtiger Lehrerbildung sind weitgehend deckungsgleich mit der seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten aufgestellten Mängelliste zur universitären Phase der Lehrerbildung. Den üblichen Krisendiagnosen folgend kritisiert der Expertenrat den insgesamt geringen Stellenwert erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile im Rahmen universitärer Lehrerbildung, die Beliebigkeit der Studieninhalte und den geringen Berufs- und Praxisbezug des Lehramtsstudiums. Bildungspolitisch brisant sind allerdings die Konsequenzen, die aus diesem weitgehend unstrittigen Befund gezogen werden. Sie sehen folgendermaßen aus: In explizit formuliertem Gegensatz zu dem von der KMK-Kommission empfohlenen evolutionären Konzept einer Weiterentwicklung aller Phasen und Institutionen der Lehrerbildung, der der Expertenrat eine lediglich „systemimmanente Änderung“ attestiert und der er eben deshalb keine nachhaltig positive Wirkung auf die Qualität der Lehrerbildung zutraut, plädiert er für einen Systemwechsel in der 1. Phase der Lehrerbildung. Zugespitzt formuliert, kann man sagen, dass der Bericht der KMK-Kommission der gegebenen Rahmenstruktur der Lehrerbildung noch einmal eine Chance gibt, wohingegen der Abschlussbericht des NRW-Expertenrats diese Chance nicht mehr einzuräumen bereit ist und deshalb eine tief gehende Änderung der 1. Phase empfiehlt.

Wie soll dieser Systemwechsel aussehen? Als Ausgangspunkt für seine Argumentation wählt der Expertenrat nur vordergründig das Ziel einer besseren Lehrerbildung als eine Voraussetzung für bessere Lehrarbeit. Bei genauerer Hinsicht geht er nämlich von einem Sachverhalt aus, der mit der Qualität der

Lehrerarbeit selbst nichts zu tun hat: vom bekannten Sachverhalt des zyklischen Wechsels zwischen Überfüllung und Mangel im Lehrerberuf. Genauer: Die zyklisch auftretende Lehrerarbeitslosigkeit wird zum Startpunkt für die Forderungen des Expertenrats nach einer ‚systemüberwindenden‘ Reform der Lehrerbildung. Ziel ist es, eine größere Polyvalenz des Lehramtsstudiums sicherzustellen. Es soll erreicht werden, dass ausgebildete Lehrer nicht nur im Lehrerberuf, sondern (bei einem Überangebot an ausgebildeten Lehrern, bei individuellen Schwierigkeiten im Lehrerberuf und/oder bei dem persönlichen Wunsch nach beruflicher Veränderung) auch in anderen Berufsbereichen Positionen finden können. Die bisherigen Möglichkeiten, einen Doppelabschluss zu erreichen (1. Staatsexamen und einen Diplom- oder Magisterabschluss) werden als unzureichend, da zu zeitaufwendig, bürokratisch und abhängig von individuellen Interessen und Anstrengungen kritisiert. Es wird empfohlen, diese Möglichkeiten, die bereits jetzt innerhalb der gegebenen Struktur möglich sind, zum institutionellen Regelfall zu machen.

Der Expertenrat schlägt deshalb vor, „das Lehramtsstudium in den auf die Einführung der gestuften BA/MA-Abschlüsse zielenden eingeleiteten Umstrukturierungsprozess einzubeziehen. Ziel sollte es sein, die lehramtspezifische Bildung in Form eines postgradualen Studiums mit einem Hochschulabschluss zu organisieren, das auf ein mit einem BA Grad – z.B. BA of Arts, BA of Science – abgeschlossenes berufsqualifizierendes Studium aufbaut. Im Rahmen dieses postgradualen Studiums sollten die für das angestrebte Lehramt oder die angestrebten Lehrämter jeweils erforderlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrinhalte unter Einschluss der Praxisphasen in Modulen zusammengefasst und so kombinierbar sein, dass sowohl ein Abschluss für ein einzelnes Lehramt wie auch eine Erweiterung auf weitere Lehrämter im gleichen Zuge oder zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist“.

Der Vorschlag, die Lehrerbildung „in den auf die Einführung der gestuften BA/MA-Abschlüsse zielenden eingeleiteten Umstrukturierungsprozess einzubeziehen“, bindet sie zwar in einen die deutsche Hochschullandschaft insgesamt betreffenden „eingeleiteten“(!?) Umstrukturierungsprozess ein, hat aber wiederum – wie bereits das erste Argument der Polyvalenz – mit der inhaltlichen Frage nach den Ausbildungsvoraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Lehrerarbeit nichts zu tun. Dieser Umstrukturierungsprozess resultiert vielmehr aus allgemeinen Strukturproblemen der Hochschullandschaft in Deutschland.

Die Vorteile, die sich der Expertenrat von einer gestuften Lehrerbildung in der 1. Phase verspricht, sind – stichwortartig wiedergegeben – folgende:

- Gesonderte grundständige Lehramtsstudiengänge werden an den Universitäten entbehrlich.
- Die Berufswahlentscheidung (für oder gegen den Lehrerberuf) braucht erst nach Abschluss der BA-Phase zu fallen.
- In der postgradualen MA-Phase können die Module schneller an die Anforderungen der Berufspraxis angepasst werden.
- Ggf. könne man das postgraduale Lehrerstudium „ganz oder in Teilen“ mit der probeweisen Anstellung von Absolventen mit BA-Abschluss verbinden.
- Alle Universitäten könnten wie bisher Fachstudien bis zum BA anbieten. Die lehrerspezifische berufsbezogene Qualifizierung nach der BA-Phase könnte

dagegen auf einige Hochschulen konzentriert werden. Dort, wo dieser Lehrer-Master nicht (mehr) angeboten wird, können die dann überflüssig werdenden Stellen („Fachdidaktiken oder Erziehungswissenschaften“) für andere Bereiche Verwendung finden.

- An den Hochschulen, an denen der Lehrer-Master erworben werden kann, wird dieses Lehramtsstudium dann endlich den gewichtigen Stellenwert erhalten, der ihm bislang vorenthalten wurde.

Mit einem solchen Modell der gestuften Lehrerbildung innerhalb der 1. Phase kann, so der Expertenrat weiter, NRW eine „Vorreiterrolle“ im Bund übernehmen. Im Blick auf die verschiedenen Lehrämter werden folgende Aussagen getroffen:

- Bei der Berufsschullehrerausbildung könne der fachbezogene Unterbau bis zum BA-Abschluss auch an Fachhochschulen erworben werden; der sich anschließende pädagogische und didaktische Teil der Berufsschullehrerbildung ließe sich auch in Kooperation von Fachhochschulen und Universitäten durchführen.

- Im Blick auf die Primarstufenlehrerbildung (NRW hat bislang ein eigenständiges Lehramt Primarstufe für die Grundschule) empfiehlt der Expertenrat – an sich inkonsequent, aber nicht überraschend – ein Festhalten an der grundständigen Lehrerbildung, wobei auf Elemente des (für die anderen Lehrämter ja postgradualen) erziehungswissenschaftlichen Studiums zurückgegriffen bzw. gleichsam vorausgegriffen werden soll. Dieses Lehramt soll stärker mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Elementen ausgerüstet sein; die fachwissenschaftlichen Elemente sollen gegenüber einem regulären BA-Studium dagegen deutlich reduziert sein. Obwohl es nicht explizit formuliert wird, geht der Expertenrat implizit davon aus, dass das Studium für das Lehramt für die Primarstufe vom Umfang her mit einem Bachelor-Studium vergleichbar ist und nach 6 Semestern enden soll.

- Der Expertenrat empfiehlt die Abschaffung des eigenständigen Lehramts für die Sonderschule.

- Hinsichtlich der 2. Phase, dem Referendariat, hält der Expertenrat eine Verkürzung und Integration in das postgraduale Studium auf der Master-Phase für „erwägenswert“.

So weit der Vorschlag. Natürlich konzidiert der Expertenrat, dass die Einführung dieses Modells kurzfristig und flächendeckend nicht möglich ist. Dies ist richtig, denn an den Universitäten des Landes liegen in den lehramtsrelevanten Fächern derzeit nur wenige gestufte Studiengänge vor; dort dominieren ganz eindeutig weiterhin die herkömmlichen Magister- und Diplomstudiengänge. Die Existenz gestufter Hauptfachstudiengänge ganz unabhängig von der Lehrerbildung wäre aber die notwendige Voraussetzung für die Einführung einer gestuften Lehrerbildung in der 1. Phase. Der Expertenrat empfiehlt deshalb eine Erprobung durch Modellversuche, wobei im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) sowie auch in der Lehramtsprüfungsordnung (LPO) entsprechende Experimentierklauseln vorzusehen seien. Für eine Übergangszeit könnten dann in NRW sowohl die grundständige wie auch die konsekutive Lehrerbildung bestehen.

Im weiteren werden dann Konzentrations- und Schließungsempfehlungen ausgesprochen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll, da es sich um landesspezifische bzw. standortbezogene Probleme handelt.

III.

Erstens ist festzuhalten, dass der Expertenrat einen Fehler wiederholt hat, der vielfach innerhalb der Lehrerbildungsdiskussion und insbesondere bei der Entwicklung von Reformvorschlägen zur Lehrerbildung gemacht wird: Aus dem komplexen Gesamtgefüge der Lehrerbildung greift man sich *ein Problem, eine Phase, eine Institution* heraus und entwickelt für diesen herausgegriffenen Teil ein Reformkonzept, ohne es mit den anderen, nicht beachteten Teilen des gesamten Lehrerbildungssystems zu verknüpfen und dergestalt in das Gesamtsystem einzupassen. Auf diese Weise bleiben dann zu viele ‚offene Enden‘ übrig; die unabgestimmten Übergangsstellen zwischen dem herausgegriffenen Teilbereich und den anderen Teilen führen schon bei der Konzipierung des Modells zu Problemen (über die man sich dann gerne ausschweigt, damit das Modell nicht ‚ins Rutschen‘ kommt); bei der Realisierung aber werden diese Probleme unabweisbar, führen zu großen Schwierigkeiten und paradoxen Folgen, überlasten Betroffene und kehren schließlich als sog. *nichtintendierte Folgewirkungen* auf die Tische der Planer zurück.

Dieser Fehler einer isolierten, selektiven Betrachtung lediglich eines Teils der Lehrerbildung unter Ablendung und Vernachlässigung anderer Teile ist in der Empfehlung des Expertenrats etwa daran abzulesen, dass sie sich a) lediglich auf die erste Phase beschränkt und b) nicht alle Lehrämter angemessen behandelt. So wird z.B. nichts über das Verhältnis zwischen der Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I (Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen) und für die Gymnasien (Sekundarstufe II mit Zusatzprüfung Sekundarstufe I) ausgesagt. (In der Folgedebatte ist deutlich geworden, dass im politisch-administrativen Raum faktisch an die Wiedereinführung der schulformbezogenen Lehrerausbildung gedacht ist). Die Reform der Lehrerbildung wird lediglich von der 1. Phase aus und von der Gymnasiallehrerbildung her betrachtet. Dies ist nur ein Feld – und sogar ein relativ schmales – innerhalb des gesamten Systems Lehrerbildung. Die nicht behandelten Phasen und Lehrämter erscheinen gleichsam wie Abfallprodukte oder Irrelevanzen.

Zweitens ist grundsätzlich festzustellen, dass der Expertenrat mit seinem Modell einer gestuften Lehrerbildung in der 1. Phase aus dem bisherigen, seit ca. drei Jahren laufenden landesinternen Reformprozess (vgl. Baumgart et al. 1998) wie auch aus der bundesweiten Diskussion und Konzeptentwicklung zur Reform der Lehrerbildung ausschert. Sowohl innerhalb von NRW wie auch im Bund wurde und wird (bislang) am Konzept der grundständigen Lehrerbildung festgehalten; diese sollte optimiert werden. Mit dem konsekutiven Modell wird diese Linie verlassen; der Expertenrat empfiehlt eine Art Sonderlösung für NRW.

Über die bislang vorgetragenen, eher bildungspolitischen und reformstrategischen Einwände hinaus sprechen *drei systematische Gründe gegen das Modell des Expertenrats*:

Erstens: Durch die konsekutive Struktur – bis zum BA nur Fachstudien, danach nur fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien – wird der für die Lehrerbildung entscheidende, parallel aufzubauende Zusammenhang zwischen dem Wissen in den Fächern und der pädagogisch-didaktischen Kompetenz des Unterrichtens dieser Fächer bewusst aufgelöst. Genau das Fehlen dieses Zusammenhangs aber ist eines der zentralen Kritik-Argumente gegen

den bestehenden Zustand der Lehrerbildung an Universitäten. Der Expertenrat schreibt nunmehr die Desintegration dieser Teile institutionell fest. Dies bedeutet zugleich, dass die eigentliche Lehrerqualifikation, die man nach den Fachstudien erwirbt, wie eine Art „draufgelegte“ Zusatzqualifikation wirkt, die – so wird es sich de facto darstellen – denjenigen empfohlen wird bzw. nach dem BA gezielt von denjenigen gewählt wird, die sich einem eigentlichen, also: nicht-lehramtsbezogenen Masterstudium nicht gewachsen fühlen. Auch im Bereich der Lehrenden wird eine entsprechende Distinktion, die es ja bereits heute gibt, zusätzlich aufgrund der institutionellen Vorgaben noch verstärkt werden.

Zweitens: Seit Bestehen der Lehrerbildung ist eine Tendenz zu einer zunehmenden Integration der verschiedenen Lehrämter festzustellen, die sich de facto als ein kontinuierliches Upgrading der sog. ‚niederen‘ Lehrämter realisiert hat. Das Verhältnis zwischen Differenz und Einheit der Lehrämter ist kontinuierlich zugunsten einer zunehmenden Einheitlichkeit gestaltet worden. Obwohl aufgrund des sehr formalen, bruchstückhaften und viele Lücken aufweisenden Charakters der Vorschläge des Expertenrats eine Einschätzung schwierig ist, scheint es doch so, als ob es ihm nunmehr umgekehrt um eine stärkere Differenzierung der Lehrämter geht: Berufsschullehrerbildung teilweise oder ganz an der Fachhochschule, Sonderschullehrerbildung abgeschafft, Grundschullehrer studieren nur bis zum BA, Gymnasiallehrer bis zum Master. Das gewollte Wiederherbeiführen einer größeren Differenz zwischen den Lehrämtern drückt sich in der institutionellen Platzierung und schließlich in der formalen Dauer der Ausbildung aus und wird sich – wie in Deutschland üblich – dann natürlich auch in der Besoldung auswirken. Und schließlich: Die Desintegration der Lehrämter unterstützt die Desintegration, das Auseinanderlaufen der Schulformen – eine Tendenz, die eigentlich quer zu der zumindest in NRW bislang verfolgten Schulpolitik liegt.

Drittens: Das Verhältnis zwischen der universitären Master-Phase und der 2. Phase im Referendariat ist völlig unklar. Was ist gemeint mit der Empfehlung, eine Verkürzung und Integration des Vorbereitungsdienstes in die postgraduale Studienphase zu erwägen? Interpoliert man diese fehlende Erläuterung aus dem Gesamtduktus des Papiers, so ist vermutlich gemeint, dass die lehramtsbezogene Masterphase gemeinsam von Universität und den Institutionen bzw. den Personen der 2. Phase durchgeführt wird. Der Expertenrat scheint die 2. Phase in die Universität bringen zu wollen – womit zugleich eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes möglich werden soll. Auf diese Weise wird die aus den siebziger Jahren bekannte „einphasige Lehrerbildung“ wieder belebt – allerdings in völlig neuer Konstellation: zeitlich an den BA anschließend und zusammengeschrumpft auf max. 2 bis 3 Jahre. Angesichts der Verhältnisse in den Universitäten wird dieses Ineinanderschieben von 1. und 2. Phase voraussichtlich dazu beitragen, dass die Universitäten den Lehrer-Master als niederwertig – weil berufsbezogen, praxisnah und wissenschaftlich anspruchslos – wahrnehmen und sich entsprechend reserviert verhalten werden. Diese weit verbreitete inneruniversitäre Denkform ist zwar falsch – aber anscheinend kaum zu verändern. Die Folge wiederum könnte sein, dass dann in einigen Jahren ein anderer Expertenrat empfehlen wird, die pädagogische, berufsbezogene Ausbildung der Lehrer gänzlich aus der Universität herauszunehmen und an „Lehrerseminare“ und/oder schließlich an die Schulen selbst zu verlagern. Großbritannien kann dann übrigens als Vorbild dienen.

Die Auflösung des inneren Zusammenhangs zwischen Fachstudien, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, die Wiedereinführung zunehmender Unterschiede zwischen den Lehrämtern sowie schließlich die völlige Unklarheit hinsichtlich des Verhältnisses von 1. und 2. Phase sind die zentralen systematischen Argumente, die gegen das Modell des Expertenrats sprechen.

Hinzu kommen zahlreiche zusätzliche pragmatische und rechtstechnische Probleme, die der Expertenrat z.T. benennt, über die er aber nonchalant hinweggeht. Einige seien zumindest benannt:

Eine gestufte Lehrerbildung kann man nur einführen, wenn an den Universitäten auch *tatsächlich hinreichend viele gestufte Studiengänge in lehramtsrelevanten Fächern vorliegen*. Bislang – dies wurde bereits angedeutet – ist dies in NRW nicht der Fall. Viele Universitäten sind sehr zögerlich hinsichtlich des Umbaus ihrer Studienstruktur in Richtung auf gestufte Studiengänge. Der Expertenrat nimmt auf dieses Zögern nicht nur keine Rücksicht; er versucht mit seinen Empfehlungen den Druck auf die Hochschulen zur Einführung gestufter Studiengänge zu erhöhen: Indem er eine gestufte Lehrerbildung empfiehlt, sollen Universitäten veranlasst werden, ihre gesamte Studienstruktur zu ändern – und zwar als Voraussetzung dafür, dass sie die Lehrerbildung langfristig behalten. Ein eigenartiger Schachzug, der letztlich nur dann Sinn macht, wenn man ihn als ‚ein Angebot versteht, das man nicht ablehnen kann‘: Für viele Universitäten ist der Erhalt der Lehrerbildung eine wahrhaft existenzielle Frage, die aber leider und schon immer nur dann als solche erkannt wird, wenn die Wegnahme droht. Ist die Lehrerbildung ungefährdet, wird sie wiederum als nützlich „cash cow“ betrachtet. Zugleich drängt sich wiederum der Gedanke auf, dass es dem Expertenrat bei seinem Vorschlag im Kern womöglich gar nicht um die Lehrerbildung geht, sondern darum, einen Mechanismus zu finden, mit dessen Hilfe das eigentliche Ziel, nämlich die Umwandlung der vertikalen Struktur des Hochschulsystems (=Universitäten neben Fachhochschulen) in ein horizontal geschichtetes (= zuerst für alle eine Art Fachhochschulausbildung bis zum BA, danach für Wenige die eigentlich wissenschaftliche Ausbildung zum MA). Trifft dies zu, so wird die besondere Gestaltungskompetenz des Ministeriums in Sachen Lehrerbildung verwendet, um Dinge zu erreichen, die mit Lehrerbildung selbst überhaupt nichts zu tun haben. Hier praktiziert der Expertenrat ein Verfahren – nämlich in und durch Lehrerbildung spezifische Interessen durchzusetzen, die mit Lehrerbildung nichts zu tun haben –, welches er anderen beredt vorwirft.

Über *ungeklärte Probleme und mögliche Folgekosten* geht der Expertenrat bei seiner strategischen Grundentscheidung für eine gestufte Lehrerbildung geflissentlich hinweg. So thematisiert er nicht den Widerspruch zwischen einem ‚reinen‘ Zwei-Fach-Bachelor als Basis für die erste Stufe der Lehrerbildung und dem Trend zu einem Ein-Fach-Bachelor, der auch in den Richtlinien des Ministeriums favorisiert wird. Darüber hinaus klammert der Expertenrat die Frage aus, in welcher Weise und für welche Bereiche und Ebenen des Berufssystems der Bachelor mit welchen Folgen für das Karriere- und Gehaltsgefüge eigentlich qualifiziert. Gleiches gilt für das Problem, ob und wenn ja welche Selektionsbarrieren zwischen den BA-Abschluss und den Einstieg in die MA-Phase gelegt werden sollen. (Diese Probleme existieren unabhängig von Lehrerbildung und können hier nicht weiter verfolgt werden.)

Eine weitere zentrale Frage, nämlich die nach der Kompatibilität des Expertenratsvorschlags mit den *bundesweiten Regelungen zur Lehrerbildung* bleibt offen: Seine Vorschläge werden – zumindest im Bereich der Gymnasiallehrerbildung – zu Anerkennungsproblemen führen. Wenn die Fachstudien nur bis zum Bachelor geführt werden, entspricht deren Umfang nicht den von KMK-Rahmenvereinbarungen gesetzten Bedingungen – es sei denn, es handelt sich ausschließlich um ein reines Fachstudium zweier Fächer *ohne* einen dritten Studienbereich, in dem es um die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen und erster, allgemeiner Berufsorientierung geht, was wiederum mit den Intentionen des Bachelor-Abschlusses nicht zu vereinbaren wäre. Würde das Bachelor-Studium dagegen solche Anteile zu Lasten der Fachwissenschaften integrieren, wäre wiederum die bundesweite Anerkennung fraglich. Das Land würde die Lehramtsstudenten auf der Master-Phase also gewissermaßen als Geiseln nehmen – eine neue Variante im Kampf gegen Lehrerabwerbung durch andere Bundesländer?

Diese Mängelliste lässt sich fortschreiben. So findet sich im Vorschlag des Expertenrats nichts zu der Frage, ob und warum es in Zukunft wieder ein *kombiniertes Lehramt Primarstufe/Sek. I* geben soll und wie man dieses ausgestaltet. Ebenso wird nichts zu den Konsequenzen der Abschaffung des 1. Staatsexamens für die weitere Laufbahn gesagt. Und der Vorschlag, die Sonderschullehrerausbildung einfach abzuschaffen, dekouvriert sich selbst und verdient keinen Kommentar; an dieser Stelle streifen die Empfehlungen den Bereich des Unseriösen. Er hat die gleiche Qualität wie etwa ein Vorschlag, die Zahl der Ärzte zu halbieren oder diesen Beruf am besten ganz einfach abzuschaffen – dann gäbe es eben auch keine Krankheit mehr! Natürlich würde man damit nicht Krankheit abschaffen, sondern lediglich das teure Gesundheitssystem.

IV.

Wenn es also dem Expertenrat in Wirklichkeit um die *Veränderung der Hochschulstruktur* geht, so muss man im Grunde an dieser Stelle in eine weiter gehende Erörterung der Bachelor/Master-Thematik einsteigen. Dies kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Nur so viel: Die in der angelsächsischen Welt vorherrschende BA/MA-Struktur sieht vor, dass nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bis zum BA ein berufsqualifizierender Abschluss erworben wird, mit dem der allergrößte Teil der Absolventen in das Berufsleben übergeht. Für diejenigen, die eine wissenschaftliche Qualifizierung im eigentlichen Sinne anstreben, stehen Master-Studiengänge bereit, für die man sich bewirbt. Der Vorschlag des Expertenrats zur gestuften Lehrerbildung kehrt das Verhältnis gewissermaßen um, indem zunächst eine Qualifizierung in den Fächern erfolgt, die zwar irgendeinen (man fragt sich: welchen?) Berufsabschluss, nicht aber eine erste Lehrerqualifikation mit sich bringt, und danach erst auf der Master-Phase entweder die wissenschaftliche Qualifizierung oder aber der Lehrer-Master (erneut berufsbezogen) gewählt wird. Damit wird sowohl *die Grundarchitektur der BA/MA-Struktur auf den Kopf gestellt* als auch die Architektur der Lehrerbildung ‚zerlegt‘ – in eine rein fachbezogene und eine berufsbezogene Ebene nämlich.

Für die Organisation dieser berufsbezogenen Ebene, d.h. für das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrerstudium auf der MA-Stufe erge-

ben sich weitere Folgeprobleme: Jeder, der mit universitären Planungsproblemen, und insbesondere: mit den Problemen einer studiengangsspezifischen, für Lehrende und Lernende verlässlichen Angebotsplanung vertraut ist, kann sich leicht ausmalen, welche *Probleme für die Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft* entstehen, wenn an einem Standort alle Lehrämter angeboten werden müssen; letzteres war und ist ein wichtiges positives Kriterium für den Verbleib einer vollständigen, d.h. die Master-Phase umfassender Lehrerbildung an einem Standort: Man muss für die Grundschullehrer grundständig anbieten; für die Sekundarstufe I-Lehrer muss man dagegen auf der Master-Ebene ggf. eine zweisemestrige (incl. schulformbezogener Differenzierung), und für den späteren Gymnasiallehrer ggf. eine drei- bis viersemestrige pädagogisch-fachdidaktische Qualifizierung anbieten; bei der Berufsschullehrerbildung muss man mit der Fachhochschule kooperieren.

Einige Standorte haben darüber hinaus schließlich das wiederum grundständige Angebot für die zukünftigen (Gymnasial)Lehrer des *Faches „Erziehungswissenschaft“* (in NRW ein Fach auf der gymnasialen Oberstufe) sicherzustellen. Für die pädagogische Nachqualifizierung von Lehrern, die aufgrund eines punktuellen Mangels in speziellen Fächern eingestellt werden mussten, ist ebenfalls zu sorgen. Da wird man es vielleicht als Erleichterung werten, dass der Expertenrat empfiehlt, die Sonderschullehrerbildung abzuschaffen – zumindest dieses Problem ist man los. Diese Liste der Lehrverpflichtungen betrifft übrigens lediglich das Angebot der Erziehungswissenschaft für Lehrerbildung. Daneben existieren natürlich die nicht-lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengänge mit ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wie Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Vorschulerziehung etc.

Diese Analyse macht deutlich, dass die Empfehlungen des Expertenrats lückenhaft sind, weil sie sich nur mit bestimmten Teilen des gesamten Problems Lehrerbildung befassen und die Vorschläge für diese Teile zudem nicht vollständig ausgearbeitet sind. Sie macht weiterhin deutlich, dass die Empfehlungen in mehrfacher Hinsicht sowohl aus der bisherigen landesinternen wie bundesweiten Reformdiskussion zur Lehrerbildung ausscheren, und dass ihre Umsetzung schließlich der Einstieg in den *Ausstieg aus der universitären Lehrerbildung als Lehrerbildung* sein könnte – nämlich dann, wenn bei irgendwann festzustellendem Scheitern des Lehrer-Masters dann nur noch die Option einer vollständigen Verlagerung in die 2.Phase der Lehrerbildung übrig bleibt². Damit wäre der Kreis geschlossen; die universitäre Lehrerbildung wäre dann bildungsgeschichtlich gesehen eine Episode in der deutschen Bildungsgeschichte gewesen. Übrigens: Bei der Durchsetzung der wissenschaftlichen universitären Ausbildung für alle Lehrer war NRW immer in einer „Vorreiterrolle“ – bei ihrer eventuellen Abschaffung wäre es womöglich bald ebenso.

2 Diesen Schritt hat der in Sachsen arbeitende Expertenrat bereits vollzogen: Er empfiehlt ebenfalls eine gestufte Lehrerbildung nach BA/MA-Muster – und will am Ende der Bachelor-Phase das 1., am Ende der Master-Phase das 2. Staatsexamen vergeben. Universitär ist an dieser Lehrerbildung dann vielleicht noch das sechssemestrige Studium zweier Fächer bis zum Bachelor; die Master-Phase mit ihrer pädagogisch-berufspraktischen Ausrichtung müsste dann eigentlich in den Institutionen der 2. Phase abgeleistet werden.

V.

Die vorgetragenen systematischen und pragmatischen Einwände gegen die Empfehlungen des Expertenrats für einen Systemwechsel in der Lehrerbildung müssen allerdings nicht zwangsläufig zu einer fundamentalen und pauschalen Ablehnung aller vorgeschlagenen Elemente führen. Bei aller Kritik bieten die durch die Empfehlungen entstandene Situation bzw. die abzusehenden hochschulpolitischen Entwicklungen nämlich auch Chancen zu einer Verbesserung der universitären Lehrerbildung. Diese Chancen liegen auf zwei Ebenen und sollen abschließend zumindest angedeutet werden:

(1.) Ohne Zweifel haben die in der Sache problematischen Vorschläge des Expertenrats die Diskussion über die notwendige Reform der Lehrerbildung forciert und den hochschulpolitischen Druck auf die Universitäten des Landes erhöht. Dies gilt zuerst und vor allem für diejenigen Universitäten, an denen die bisherige grundständige Lehrerbildung durch die dem Gutachten des Expertenrats folgenden Rechtsverordnungen aufgehoben und denen lediglich die Möglichkeit der Bewerbung um einen Modellversuch zur gestuften Lehrerbildung eingeräumt worden ist. Die ersten Wirkungen dieser administrativen „Zwangsmassnahme“ sind am Beispiel einer davon betroffenen Hochschule – der Ruhr-Universität Bochum – bereits zu beobachten: Was in den letzten Jahren und Jahrzehnten versäumt worden ist, wird erst unter dem Druck der neuen Umstände in Angriff genommen: der notwendige Ausbau der Fachdidaktiken, die Neustrukturierung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile im Sinne eines erkennbaren Berufsfeldbezugs sowie die Stärkung schulpraktischer Studien. Modularisierung und Kreditierung von Studienanforderungen bzw. -leistungen stellen die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken und die am erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen gleichermaßen vor die Aufgabe, ihre Lehrinhalte unter dem Ausbildungsziel Lehramt neu zu bestimmen und in ein produktives Verhältnis zu setzen. Wenn dabei die gravierendsten Mängel der Expertenratsempfehlungen – die unangemessene zeitliche Abtrennung von ausschließlich fachbezogenen Studien einerseits und fachdidaktischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studien andererseits sowie die Unvereinbarkeit mit den bundesweiten Regelungen zur Lehrerbildung – vermieden werden, dann würde in solchen Modellversuchen eine produktive Alternative entstehen, die ein Kernproblem jeder universitären Lehrerbildung – sei sie nun grundständig oder gestuft – angeht: die dringend notwendige Erarbeitung und Durchsetzung einer klaren curricularen Strukturierung mit Verbindlichkeit für Lehrende wie Lernende.

(2.) Modellversuche würden die Chance eröffnen, das empirische Wissen über die Wirkung von Lehrerbildung bzw. verschiedenen Lehrerbildungsmodellen nachhaltig zu erweitern. Denn folgendes muss offen ausgesprochen werden: Sowohl die Anhänger der grundständigen Lehrerbildung wie auch die Verfechter einer gestuften Lehrerbildung können keine umfassenden empirischen Befunde mobilisieren, um ihre Auffassung abzustützen. Anders formuliert: *Beide Seiten können nicht überzeugend empirisch beweisen, dass sie – tendenziell oder gar ausschließlich – Recht haben.* Dies ist in den meisten bildungspolitischen Auseinandersetzungen der Fall – in den Lehrerbildungsdiskussionen ist es aber besonders deutlich. Neben der Tatsache, dass die empirische Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland nicht sehr entwickelt ist, ist dafür auch ein sys-

tematischer, inhaltlicher Grund anzugeben: Die Qualität eines bestimmten Lehrerbildungsmodells muss sich an der Kompetenz der so oder so ausgebildeten Lehrer im Beruf erweisen. Probestein für diese Kompetenz wiederum ist Art und das Ausmaß der (kurz- und langfristigen) Lernleistungen und positiven Erziehungs- und Bildungserfahrungen der Schüler. Diese sachlich, sozial und zeitlich sehr weit gespannte Determinationskette zwischen Art der Lehrerbildung, Höhe der Lehrerkompetenz und Qualität des Lernens der Schüler wird wissenschaftlich seriös nie vollständig geschlossen werden können – gleichwohl aber ist es möglich und sinnvoll, sich um eine solidere, empirisch gesichertere Informationsbasis zu bemühen. Denn hat man keine überzeugende Empirie, muss man seine Entscheidungen und Urteile auf Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungshoffnungen stützen – und in dieser Auseinandersetzung schlagen am Ende erfahrungsgemäß immer wieder gruppenspezifische Eigeninteressen durch.

Angesichts dieser Lage bietet sich in NRW jetzt die vielleicht einmalige Chance, die Wirkung von unterschiedlichen Lehrerbildungssystemen empirisch in Form einer vergleichenden Längsschnittstudie zu untersuchen: Wie studieren und was wird aus denjenigen, die nach herkömmlichen Muster studieren – und denjenigen, die ‚gestuft‘ studieren? Was wissen und können eigentlich Lehramtsstudenten am Ende ihrer Ausbildung? Wie kommen sie im Referendariat, wie kommen sie im Beruf kurz- und mittelfristig zurecht? Und wie wirken sich eventuelle ausbildungsbedingte Kompetenzdifferenzen auf das Lernen der Schüler aus? Ein überaus ehrgeiziges Programm, das länderintern wie auch ländervergleichend durchgeführt werden sollte, und dies letztlich sogar ganz unabhängig von der Alternative ‚grundständig oder gestuft‘. Die KMK-Kommission zur Lehrerbildung hat auf die in Deutschland bislang fehlende seriöse Evaluation der Lehrerbildung hingewiesen. Bei der Beseitigung *dieses* Desiderats sollte NRW ruhig Vorreiter sein.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg; Hans Brügelmann, Annegret Brunkhorst-Hasenclever, Helmut Fend, Günter Neumann, Jürgen Oelkers, Ewald Terhart (federführend), Klaus-Jürgen Tillmann: Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). (Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, Nr. 9025). Frechen 1997.
- Keuffer, Josef; Jürgen Oelkers (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 2001.
- Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2000.
- Terhart, Ewald: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik. 47, 2001, 4, im Druck

Franzjörg Baumgart, geb. 1943, Dr., Studiendirektor
Ewald Terhart, geb. 1952, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik
Anschrift: Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum