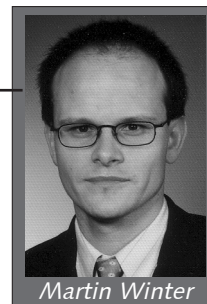


Martin Winter

Sequenziell oder integrativ?

- zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen
in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I

Teil II



Martin Winter

Mit der Einführung der neuen konsekutiven Studiengänge Bachelor und Master tritt auch die konzeptionelle Diskussion über die Lehrerbildung in eine neue Phase - mit neuen Modellen, neuen Argumenten bzw. alten Argumenten im neuen Kontext. Von zentraler Bedeutung für die aktuelle Debatte sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2001 und der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission zu den "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (Terhart 2000). Darauf aufbauend hat es in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern Kommissionsberichte zur Lehrerbildung gegeben (zusammenfassend: Hinz 2002). In der Diagnose der Ausbildung zum Lehrerberuf herrscht weitgehend Einigkeit (siehe Teil I in Heft 6/2004); strittig ist vielmehr, welche Konsequenzen aus der Diagnose für eine Reform der Lehrerbildung zu ziehen sind. Seit ein paar Jahren werden die neuen konsekutiven Studiengänge konzipiert, diskutiert und ausprobiert. Im Kern dreht sich die Diskussion um die Frage, wie die pädagogisch-didaktischen Studienanteile in das Studium integriert werden. Diese Debatte zu strukturieren, Argumente für und wider die verschiedenen Modelle zu sammeln und gegenüberzustellen - dies soll der folgende Beitrag leisten.

1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der B-M-Modelle zur Lehrerbildung

An einigen Universitäten laufen bereits die neuen konsekutiven Studiengänge zur Lehrerbildung, so an der Ruhr-Universität Bochum (2003, Stratmann 2001), der Universität Bielefeld (Zentrum für Lehrerbildung 2003), der Universität Erfurt (2003) und der Universität Greifswald (Hofmann/Schneider 2001). Kurz vor ihrer Einführung stehen die Studiengänge an den niedersächsischen Universitäten (z.B. Universität Osnabrück 2003), in Berlin (Tenorth 2004) und Rheinland-Pfalz (Saterdag 2003). Diese vielen verschiedenen Modelle vorzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Hier sei nur auf das Gutachten von Thierack (2002) und auf einen längeren Bericht des Verfassers (Winter 2004) verwiesen.

Vergleicht man die derzeit laufenden und geplanten Modelle, zeichnen sich vor allem zwei *Gemeinsamkeiten* der Studienstruktur ab:

- a) An den meisten Universitäten ist die Ausbildung zum Lehrerberuf in einen sechssemestrigen Bachelor und einen viersemestrigen Master unterteilt.
- b) Alle Modelle bemühen sich um eine Modularisierung des Studiums und um eine Gewichtung der Module durch Leistungspunkte. Obwohl beides von der KMK vorgege-

In the second part of his article **Sequential or Integrative? The Discussion on the Consecutive Structure of Teacher Training (for Grammar Schools or Higher-Level Secondary Education)**, Martin Winter completes a comparison started in HSW 6/2004. After reviewing arguments for and against the various models, he presents new approaches. The debate in this field is far ranging and very controversial. This may well be unsettling for older colleagues, because the problems and arguments are painfully similar to the reform debate in the 1970s. Neither side has shifted its position.

ben wird, ist das nicht überall selbstverständlich - blickt man auf das Angebot an B-M-Studiengängen an anderen Hochschulen (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S. 52 ff.).

Unterschiede zwischen den Modellen gibt es hingegen im Bereich der *Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen*. Was darunter genau zu fassen bzw. wie diese in ein Veranstaltungsprogramm umzusetzen ist, haben die Universitäten unterschiedliche Lösungen gewählt. Um nur ein Studienprogrammpaket vorzustellen; an der Universität Bochum gehören zu diesem Bereich:

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

In manchen Modellen sind diese Lerninhalte in curricular eigenständige Module separiert (z.B. Universität Bochum: Optionalbereich, Universität Osnabrück: Professionalisierungsbereich), in anderen ist dieser berufsqualifizierende Teil des Studiums in die Fachmodule integriert (z.B. Bielefeld).

Die meisten der bereits realisierten Modelle sind tendenziell in der BA-Phase stark fachwissenschaftlich und in der Master-Phase stark erziehungswissenschaftlich geprägt. Ein reines fachwissenschaftliches Bachelor-Studium ist allerdings nicht zu finden; überall können oder müssen lehramtsspezifische Elemente (zumeist im Bereich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen) studiert werden - so in *Nordrhein-Westfalen*: Dort weisen die Konzepte der einzelnen Universitäten zwar ähnliche Strukturen auf, die sich im Rahmen eines Eckpunkte-papiers des Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung vom Mai 2001 bewegen; dieses Eckwertepapier baut wiederum auf den schon genannten Empfehlungen des Expertenrats NRW auf. Jedoch wird die vom Expertenrat geforderte konsequente Zweiteilung des Studi-

ums in einen fachwissenschaftlichen Bachelor und einen pädagogischen Master in den Modellen mehr oder weniger aufgeweicht. So besteht die Option, bereits während der BA-Phase im Rahmen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen frühzeitig erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile zu integrieren - in manchen Modellen als Wahlmöglichkeit oder - in anderen Modellen - als Pflichtprogramm (vgl. Thierack 2002).

Ähnlich in *Niedersachsen*: Hier plädiert die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen (2002, S. 88) dafür, grundwissenschaftliche Elemente als Teil der "General Studies"¹ einzuführen, die jeder Bachelor-Student zu absolvieren hat. Zwar hat sich der Student² für einen Lehrer-Bachelor eingeschrieben, er kann aber im Master-Studiengang auch noch eine andere berufliche Richtung einschlagen.

Die hervorstechenden Ausnahmen dieser Grundtendenz "fachwissenschaftlicher BA mit erziehungswissenschaftlichen Modulen - pädagogisch-didaktischer MA" sind die geplanten *Studienmodelle von Berlin und Rheinland-Pfalz*, die - ähnlich der bestehenden Lehramt-Studiengänge - von Beginn an das Studium sowohl fachwissenschaftlich als auch pädagogisch-didaktisch strukturiert haben.

2. Typologie gestufter Lehrer-Studiengänge

Die verschiedenen Modelle der Lehrerausbildung im neuen konsekutiven Format lassen sich in eine Zweier-Typologie "integrativer und sequenzieller Lehrer-B-M-Studiengänge" einteilen. Im *integrativen Modell* werden die verschiedenen Studienbereiche parallel sowohl in der BA- als auch in der MA-Phase belegt, im *sequenziellen Modell* werden in der BA-Phase die Fachwissenschaften und in der MA-Phase Pädagogik und Didaktik studiert.³ Man könnte das sequenzielle Modell auch "konsekutiv" nennen; da aber das B-M-Studiensystem grundsätzlich immer konsekutiv strukturiert ist (das heißt, der Master baut stets auf dem Bachelor auf), soll in diesem Bericht das Modell "fachwissenschaftlicher BA und darauf aufbauend erziehungswissenschaftlicher MA" mit dem Begriff "sequenziell" etikettiert werden.

Die Diskussion um die bessere Studiengangskonzeption ist auch ein Streit um die Besetzung und die Definition von Begriffen. Im Zentrum dieses Streits stehen die Begriffe der Professionalität und der *Polyvalenz* (vgl. Schützmeister 2003).⁴ Insbesondere die Bedeutungszuschreibungen für den Ausdruck Polyvalenz können selbst wiederum als sehr polyvalent bezeichnet werden:

- "Landläufig" meint man mit Polyvalenz die Einsatzfähigkeit in verschiedenen Berufen (jenseits des Schullehrerberufs).
- Unter Polyvalenz wird auch die Einsatzfähigkeit als Lehrer in anderen Bundesländern oder (EU-)Staaten verstanden.
- Polyvalenz wird auch dann bescheinigt, wenn - während des Studiums - eine lange Zeitspanne zur Verfügung steht, sich für oder gegen den Lehrerberuf zu entscheiden.
- Schließlich wird mit dem Begriff eine Flexibilität im Rahmen des jeweiligen Arbeitsplatzes verbunden. Diese Flexibilität rührt aus der Professionalität der Ausbildung. Polyvalenz im herkömmlichen Sinne steht demgegenüber in

einem gewissen Widerspruch zur Professionalität (zu dieser Diskussion Schützmeister 2003, S. 71 ff): Je mehr Polyvalenz ein Studiengang bietet, desto unprofessioneller wird letztlich die Tätigkeit als Lehrer ausgeübt.

Zumeist Professoren aus dem Bereich der Lehrerausbildung favorisieren das *integrative Modell*.⁵ Auch die KMK-Kommission "Perspektiven zur Lehrerbildung in Deutschland" (unter Leitung von Ewald Terhart 2001) tendiert eher zu dem integrativen Modell, wobei keine eindeutige Empfehlung hierzu ausgesprochen wird.

Das *sequenzielle Modell* wird am konsequentesten vom Expertenrat in Nordrhein-Westfalen vertreten, der im Rahmen des Qualitätspakts in seinem Abschlussbericht vom 20. Februar 2001 für die Trennung von fachwissenschaftlichem und erziehungswissenschaftlichem Studium plädiert (auch kurz Expertenrat NRW bezeichnet). Unter dem Vorsitz von Hans-Uwe Erichsen erstellte eine Gruppe aus 16 Fachwissenschaftlern, Hochschulmanagern und Wirtschaftswissenschaftlern den Bericht. Wildt kritisiert denn auch, dass diese Gruppe "keinerlei Expertise in Fragen der Lehrerbildung" verfüge (2002, S. 27).⁶ Schließlich plädiert auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 für das sequenzielle Modell. Diesen Gremien sind zumeist heterogen, aber mehrheitlich eben nicht von Didaktikern und Pädagogen besetzt. Aus Sicht des Wissenschaftsrats soll indes die Trennung in Fachwissenschaft in der BA-Phase und Didaktik in der MA-Phase nicht gänzlich vollzogen werden: MA-Studenten sollten noch Veranstaltungen in den Fachwissenschaften belegen; und in der BA-Phase kann auch "eine erste berufsfeld-breite Orientierung an Vermittlungskompetenzen" (Wissenschaftsrat 2001, S. 39) erfolgen, sprich ein wenig lehrer-spezifisches Wissen bereits vermittelt werden. Der Wissenschaftsrat

¹ So wird der Bereich an der Universität Greifswald genannt; an der Universität Bochum heißt er Optionalbereich, an der Universität Osnabrück Professionalisierungsbereich. All diese "Bereiche" dienen der Vermittlung der so genannten Schlüsselqualifikationen.

² In diesem Beitrag werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männlichen Pluralformen, wie „Fachvertreter“ und „Lehrer“ verwendet – auch wenn Männer und Frauen mit diesen Ausdrücken gemeint sind.

³ Eine noch weitergehende Trennung von Fachwissenschaft und Pädagogik in der Lehrerausbildung wird im Übrigen im „Hintergrundbericht“ der KMK genannt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. 36). Diskutiert werde, so die Autoren, ob die eigentliche Ausbildung zum Lehrer auf die zweite Phase (den Vorbereitungsdienst, das Referendariat) beschränkt werden solle (vgl. auch Terhart 2001, S. 95 f.). Letztendlich wird damit ein Verzicht auf eine genuine Lehrerausbildung an den Universitäten vorgeschlagen.

⁴ Zu dem Thema „Professionalität und Polyvalenz“ hat die GEW 1998 auch eine „Sommerschule“ veranstaltet. Ihre eigene Position hierzu: „Für die GEW stehen Polyvalenz und Professionalität in einem spannungsvollen Zusammenhang, da Professionen in der Regel sehr offene (polyvalente) Berufsfelder haben“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 1999, S. 383). Wenn das eine das andere bedingt, kann schwerlich von einem spannungsvollen Zusammenhang gesprochen werden. Dass Professionalität per se zu beruflicher Polyvalenz führt, klingt wohl eher nach Wunschdenken. Ein Architekt ist ein Architekt und kein Zahnarzt.

⁵ Zum Beispiel Wildt (2002), Jürgens (2002), Blömeke (2002); als Institution sei das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle genannt (2002).

⁶ Den Eindruck macht indes das Gutachten aus NRW nicht. Woher also die Expertise nehmen? Ob Didaktik-Professoren mehr oder weniger neutrale Empfehlungen abgeben können, muss bezweifelt werden. Sie treten als Experten auf, betreiben jedoch in den vielen genannten Kommissionsberichten Lobbyismus für die eigene Disziplin.

(2001, S. 40) betont allerdings, dass die Möglichkeit, den Lehrer-MA zu studieren, auch den BA-Absolventen erhalten bleiben soll, die noch nicht diese lehrerspezifischen Veranstaltungen genossen haben.

Die *Hochschulrektorenkonferenz* hat auf ihrem 186. Plenum vom 2. November 1998 ausführlich zur Lehrerbildung Stellung bezogen. Zur aktuellen Diskussion um die gestuften Studiengänge äußerte sie sich damals relativ vage, beide Modelle (integrativ und sequenziell) wurden als möglich erachtet (HRK 1998, Kapitel II, Abschnitt 7). Sechs Jahre danach, auf ihrem 203. Plenum am 9. November 2004, forderte die HRK, dass die Hochschulen selbst darüber entscheiden sollten, welches Modell sie wählen.⁷ Als Interessenvertretung der Hochschulleitungen ist der HRK natürlich der Entscheidungs- und damit Profilierungsspielraum ihrer Mitglieder wichtig. Daher ist ein zentrales Anliegen der HRK, dass die Hochschulen überhaupt auf die (tendenziell staatsferne) B-M-Studienstruktur umstellen.

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

3. Integrative Lehrerbildung im B-M-Format

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

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

Über die Benennung des Typs "integrative Lehrerbildung" kann gestritten werden. Die Frage der Integration kann mehrere Ebenen betreffen: Zwar macht das Modell den Versuch, die einzelnen Studienbereiche in beiden Phasen zu integrieren - allerdings zu dem Preis, dass Lehramt-Studierende und sonstige Studierende nur wenige gemeinsame Veranstaltungen besuchen, eine weitergehende Integration der Lehrerbildung in das Gesamtstudienangebot

einer Universität (das gestufte Studiensystem) folglich nicht stattfindet.

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

- Polyvalenz (im Sinne von vielfältiger beruflicher Einsatzfähigkeit) ist angesichts der aktuellen Lehrermangelsituation an den Schulen kein prioritäres Thema (Bellenberg 2002, S. 116). Allerdings ist angesichts der weiteren demografischen Entwicklung davon auszugehen, dass - nachdem die Einstellungswelle der nächsten Jahre vererbt ist - wieder viele Absolventen keine Lehrerstelle erhalten werden; Polyvalenz wird also in absehbarer Zukunft wieder ein wichtiges Thema in der Debatte werden.
- Sollte Polyvalenz angesichts des Lehrermangels doch nicht so unnötig sein, dann kommt das Argument zum Tragen, dass auch ein integrativer Studiengang (wie der bestehende) polyvalent sei (vgl. Schützemeister 2003). Dies zeigt sich auch daran, dass in den letzten Jahren Lehramt-Absolventen auch andernorts (also nicht nur in staatlichen Schulen) "untergekommen" sind; Lehrbefähigung und andere schulbezogene Qualifikationen werden auch in anderen Berufsfeldern benötigt.
- Die Orientierung auf das spätere berufliche Einsatzfeld von Beginn des Studiums an ist nicht außergewöhnlich; auch andere berufsorientierte Studiengänge wie Architektur, Medizin führen direkt in die - klar definierte - Berufstätigkeit.
- Ein zu langes und zu ausgeprägtes fachwissenschaftliches Studium sozialisiert zu einem "Fachwissenschaftlertum"; damit wird der Erwerb fachdidaktischer, also lehreradäquater Kompetenzen verbaut, eine Art "professionelle Deformation" macht die Internalisierung der Lehrrolle unmöglich.
- Nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrer verstehen sich selbst eher als Fachangehörige und weniger als Pädagogen (vgl. Herrmann 2001, S. 29). Gefordert ist ein anderes Berufsbild: Lehrer als "Fachleute für das Lernen".⁸ Die Gewichtung der Pädagogik und Didaktik im Curriculum muss dem Rechnung tragen.
- Die Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktika müssen stärker aufeinander bezogen werden (Jürgens 2002, S. 194). Nur die integrative Kombination aus den Studienbereichen schafft die strukturellen Voraussetzungen für eine gute Lehrerbildung und entlässt damit die besseren Lehramtsanwärter in die Schulpraxis. Eine zeitliche Trennung der Studienbereiche - wie im sequenziellen Modell - würde nur die wünschenswert bessere Verknüpfung verhindern.

Gegen dieses Modell kann argumentiert werden:

- Der Bachelor im integrativen Modell ist kein berufsqualifizierender Abschluss, sondern nur eine Art Zwischenprüfung mit Abschlussprüfungscharakter, da die Studienbe-

⁷ Siehe Pressemitteilung der HRK: http://www.hrk.de/de/presse/95_2202.php (Zugriff am 23.11.2004).

⁸ So auch der Titel der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion vom 5.10.2000.

reiche im MA-Studium einfach nur fortgesetzt werden; der Master entspricht in seiner Struktur dem Bachelor. Damit widerspricht das Modell des integrativen Lehrer-B-M dem konzeptionellen Grundgedanken der gestuften Abschlüsse; es wird einfach in das grundständige Studium eine Linie nach dem 6. Semester gezogen. Da sich BA- und MA-Studium also strukturell nicht sehr unterscheiden, ist diese Stufung im integrativen Modell nur ein aufgesetztes Zugeständnis an das neue Studiensystem.

- Ungeklärt ist, welchen beruflichen Weg die Bachelor-Absolventen einschlagen, die nicht das Master-Studium anschließen (können oder dürfen) - zum Beispiel, weil sie die Zulassungshürde zum Master-Studium nicht geschafft haben. Eine mögliche Beschäftigung nach dem Bachelor-Abschluss beispielsweise als Schulassistent hat angesichts unklarer beruflicher Beschäftigungsmöglichkeiten und fehlender Stellen keine Perspektive.
- Die gesamte Universität steht in der Verantwortung für die Lehrerausbildung. Mit einer Eigenständigkeit des Studiums zum Lehrerberuf vom ersten Semester an werden den Instituten und Fakultäten die Verantwortung und die Durchführung der Lehrerausbildung abgenommen; diese fühlen sich schließlich noch weniger als heute für die Lehrerausbildung zuständig.⁹

4. Sequenzielle Lehrerausbildung im B-M-Format

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

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

Folgende Argumente sprechen für eine sequenzielle Lehrerausbildung:

- Bevor eine didaktische Vermittlung dieses Fachwissens erlernt werden kann, muss erst eine gewisse fachwissenschaftliche Grundlage gelegt werden. Der zukünftige Lehrer muss erst eine "Ahnung" vom Stoffgebiet erhalten, bevor er didaktisch-methodische Fragen bearbeiten kann. Wenn dieses Argument angenommen wird, stellt sich die Frage, wie lange diese Phase dauern darf - zwei Semester

(das wäre auch innerhalb eines integrativen Lehrer-B-M möglich) oder bis zu sechs Semester (also nach dem BA-Abschluss)? Die Antwort "sechs Semester" wäre wiederum ein Argument für das sequenzielle Modell.

- Interessengebiete können sich während des Studiums verändern; dem ist Rechnung zu tragen. Das Studium fungiert also auch als Berufsfindungsprozess. BA-Absolventen können sich später entscheiden, in welche berufliche Richtung sie gehen und welche Art Master (fachvertiefend, fächerergänzend, anwendungs- und berufspraktisch, didaktisch ausgerichtet) sie studieren wollen.
- Ein zu frühes Festlegen auf ein Berufsfeld könnte auch zu einem endgültigen Studienabbruch führen, da ein weniger radikales Umsteuern nicht möglich ist. Der fachwissenschaftliche Bachelor bietet hier eine Exit-Option; die Universität kann mit einem Bildungszertifikat verlassen werden; das karriereschädigende Stigma "Studienabbruch" wird vermieden.
- Die Chance, sich kurzfristig zu entscheiden, trägt den schwankenden Lehrbedarfszahlen und den unsicheren Prognosen der zukünftigen Einstellungszahlen Rechnung (Stichwort "Schweinezyklus"). Nach fünf Jahren Lehrerausbildung stecken die Absolventen, die keine Stelle als Lehrer erhalten, beruflich in einer Sackgasse. Alternative Berufsfelder und andere Arbeitgeber sind kaum vorhanden - angesichts eines weitgehend monostrukturierten Arbeitsmarkts. Der Staat und dessen Anstalten, die Schulen, sind und bleiben in mittelfristiger Perspektive der Hauptarbeitgeber von Lehrern. Dieses weitgehende Arbeitgebermonopol bei Lehrern ist im Übrigen auch der Unterschied zu Job-Optionen anderer universitärer Berufsausbildungen (Jura, Architektur, Medizin etc.) - selbst wenn diese mit einem Staatsexamen enden.
- Die beruflichen Optionen geben den Studierenden und Absolventen ein Stück Unabhängigkeit bzw. Verhandlungsgewicht gegenüber ihren zukünftigen Arbeitgebern. Mit ihrem Bachelor können die Absolventen auch, nachdem sie einige Zeit lang als Lehrer gearbeitet haben, einen neuen beruflichen Weg einschlagen. Mehr Einsatzmöglichkeiten in mehreren Arbeitsfeldern reduzieren die Abhängigkeit vom Arbeitgeber.
- Die Abhängigkeit des Lehrers von einem Arbeitgeber bzw. vom Schulsystem, die berufliche Alternativlosigkeit erzeugt Konformität, senkt die Motivation und erzeugt Dienst nach Vorschrift.
- Jahrzehnte lange durchgeführte Tätigkeiten führen zu Automatismen, Routinen, Burn-Out-Syndromen und damit schließlich zu den teuren Frühpensionierungen. Ein Wechsel des Berufsfeldes kann u.U. motivierend sein (wenn man so formulieren will: die Möglichkeit einer lebenslangen Job-Rotation); berufliche Abwechslung aus Eigeninteresse erhöht die Arbeitsmotivation.
- Der sequenzielle Lehrer-B-M ermöglicht den Abschied von der Standard-Schul-Karriere: von der Schule (in der Rolle des Schülers) über die Universität (quasi als schulähnliches Intermezzo) zurück zur Schule (in der Rolle des Lehrers) bis zu Pension. Neben einer polyvalenten Ausbildung würde im Übrigen die Abschaffung der

⁹ Dieses Argument nannte Ewald Terhart auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung am 30.1.2003 in Berlin.

Verbeamtung der Lehrerschaft den Berufsweg "Lehrer" entstandardisieren. Denn der Beamtenstatus verhindert eine berufliche Mobilität. Kaum ein Beamter dürfte bereit sein, seine Amtsprivilegien (lebenslange Arbeitsplatzsicherheit und hohe Pensionsansprüche) aufzugeben. Die Entscheidung für den Lehrerberuf wird dank Monovalenz und Beamtenstatus de facto endgültig und praktisch irreversibel.

- Ein kurzes, aber intensives Master-Lehrer-Studium ermöglicht nicht nur Flexibilität für die Arbeitnehmer, individuell die eigene Berufsbiografie zu gestalten, sondern auch Flexibilität in der Einstellungspolitik der Schulen. Sowohl das Einstiegs- und Ausstiegsalter als auch die Verweildauer im Schuldienst sind flexibel: Manche Menschen wollen "erst" mit 45 Jahren Lehrer werden, manche erkennen erst mit 55 Jahren ihren Berufswunsch "Lehrer"; manche wollen diesen Beruf vielleicht "nur" für 10 Jahre ausüben und dann in ein anderes Beschäftigungsfeld wechseln.
- Der Master of Education öffnet den Lehrerberuf auch für Leute, die bereits andere Berufe ausgeübt haben. Dies könnte positive Auswirkungen auf die Schulkultur haben; denn bislang werden die Schulen geprägt von den "lebenslangen Lehrern", die nur die Schule als Arbeitsplatz kennen; infolgedessen herrscht dort eine Art Monokultur. Quereinsteiger können "neue Handlungs- und Denkmuster in das System Schule tragen", schreiben Lemmermöhle und Jahreis (2002, S. 283) in ihrer Präsentation des Intensivstudiengangs Schulpädagogik und Didaktik für Quereinsteiger an der Universität Göttingen. Dem Angebot eines derartigen Studiengangs liegt wohl die Einschätzung zugrunde, dass man nicht unbedingt lebenslanglich als Lehrer arbeiten muss, um diesen Beruf professionell und engagiert auszuüben.
- Auch die Polyvalenz innerhalb des Schulsystems, also der Wechsel von einer Schulart zu einer anderen ist durch einen sequenziellen Studiengang leichter durchzuführen. Es müsste dann kein langes grundständiges, sondern nur ein kurzes intensives Aufbau-Studium nachgeholt werden.
- Die klare Konzentration auf Pädagogik und Didaktik in einer Studienphase (dem Master) ist für die spätere Berufspraxis in den Schulen hilfreicher als die nur partielle Beschäftigung mit schul- und unterrichtsbezogenen Themen in allen Semestern des Studiums.
- Konzentrieren sich die Studenten in der zweiten Phase ihres Studiums, also im Master, mit schul- und unterrichtsbezogenen Themen, wird damit ein fließender Übergang zur zweiten Phase, dem Referendariat, geschaffen.
- Die Konzentration auf Pädagogik und Didaktik in einem Studienabschnitt bringt eine intensive Beschäftigung mit diesen Disziplinen mit sich. Daraus können auch Forschungsinteressen der Studierenden erwachsen. Dies wiederum könnte die wissenschaftliche Nachwuchsförderung in diesen Bereichen und letztlich insgesamt die schulbezogene pädagogische und didaktische Forschung insgesamt stärken. Deren "State of the art" an den deutschen Universitäten wird häufig kritisiert (z.B. Wissenschaftsrat 2001, S. 33 f.).
- Das grundständige fachwissenschaftliche Studium (in der Bachelor-Phase) kann auch an einer Hochschule (ja auch einer Fachhochschule) erworben werden, die keine Leh-

rausbildung anbietet. Die eigentliche Lehrerausbildung kann damit leichter an einzelnen Hochschulstandorten konzentriert werden. Ein Wegfall der gesamten bestehenden Lehrerausbildung an einer Hochschule wäre folglich weit reichender als die Einführung der sequenziellen Ausbildung (so auch der Expertenrat NRW 2001, S. 119).

Gegen das sequenzielle Modell werden folgende Argumente aufgeführt:

- Das Master-Studium manifestiert den (bereits am bestehenden Modell kritisierten) fehlenden Bezug von Fachwissenschaft und Pädagogik. Die vielerorts beklagte Trennung zwischen den Studienbereichen wird noch verschärft (Lange 2001, S. 9).¹⁰ Die Krise der Schule - aufgezeigt in der PISA-Studie - ist insbesondere eine Krise der Didaktik und damit der Qualität der Lehrerausbildung. Dies wiederum ist insbesondere ein Problem der mangelnden Verbindung von Unterrichtsfach und Pädagogik. Die Kluft zwischen beiden würde durch einen sequenziellen Studiengang nur noch weiter vertieft werden. Die Stufung reißt Fachwissenschaft und Didaktik gänzlich auseinander und verstärkt damit das bereits bestehende Problem der mangelnden Verknüpfung von beiden.
- Das kurze Lehrer-Master-Studium bietet keine Garantie für eine Ausbildung zum professionellen Lehrer. Vielmehr bedingt die verkürzte Studienzeit eine "Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung" (Blömeke 2001, S. 179) und damit des Lehrerberufs, da keine grundständige berufsbezogene Ausbildung mehr zu durchlaufen ist. Das Ergebnis ist ein "Niveauperlust der schulischen Arbeit" (Blömeke 2001, S. 179).
- Das Modell kommt einem Rückfall in die 50er Jahre gleich, als in der Gymnasiallehrerausbildung der erziehungswissenschaftliche Studienbereich nur "akzidentelles Beiwerk" war (Wildt 2002, S. 27, ähnlich Thierack 2002, S. 20).
- Das bloße Studium der Fachwissenschaft fördert nicht die Berufsfindung. Eine fachdidaktische Reflexion des fachwissenschaftlichen Studiums kann nicht stattfinden. Fachdidaktik fungiert dann nur noch als "Umsetzungstechnologie" (Kattmann 2003, S. 97).
- Die Trennung in ein fachlichwissenschaftliches BA- und ein erziehungswissenschaftliches MA-Studium hätte zur Folge, dass die Masterphase sehr stark praxis- und handwerklich orientiert wäre; die daraus resultierende mangelnde Verwissenschaftlichung führe zu "Qualitätsverfall der Schulen" (Sander 1999, S. 474).¹¹
- Es gibt durchaus Studenten, die von Anfang ihres Studiums an genau wissen, dass sie den Lehrerberuf ergreifen wollen, und dieses Berufsziel in ihrem Studium fest im Blick haben. "Studierende mit einer klaren Lehramtsorientierung werden auf der Bachelor-Stufe künstlich von

¹⁰ Hermann Lange plädiert für ein integratives Modell und argumentiert gegen ein sequenzielles; erstaunen muss daher sein Plädoyer (2001, S. 24), Seiteneinsteigern die Möglichkeit zu geben, die nötigen Unterrichtsqualifikationen nachzuholen. Wie soll dies anders funktionieren als in einer relativ kurzen Ausbildungsphase (also in einer Art ein Aufbaustudium, Master-Studium, Intensivstudium - so wie es die Universität Göttingen anbietet, vgl.: <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/1100.html> (Zugriff am 23.11.2004)? Ist nun bei Seiteneinsteigern, die bereits Fächer wie Mathematik, Physik, Germanistik studiert haben, ein schulbezogenes Studium von Beginn an nicht mehr nötig?

der Berufsorientierung abgehalten" (Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen 2002, S. 87).

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

5. Fazit

Die Gegenüberstellung von zwei Typen der gestuften Lehrerausbildung soll nicht suggerieren, dass nicht auch Mischformen mit unterschiedlich hohem erziehungswissenschaftlichem Anteil in den beiden Studienstufen denkbar sind. Eine Mischform beispielsweise ist die gemäßigte Version des sequenziellen Typs; in dieser Variante sind bereits in einem fachwissenschaftlich dominierten Bachelor-Studium auch Anteile in Didaktik und Pädagogik abzuleisten, wie es z.B. in einigen der NRW-Modellen oder auch an der Universität Greifswald vorgesehen ist (vgl. Thierack 2002, siehe auch Habel 2002).¹² "Mischform" heißt auch, dass im Rahmen der Pflichtpraktika in der Bachelor-Phase bereits die Schulpraxis kennen gelernt [wird] und erste Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld gemacht werden. Derartige Schulpraktika können außerdem der weiteren Studienwahlentscheidung und letztendlich der Berufsfindung dienen. Derzeit kann es passieren, dass manche Junglehrer erst im Referendariat merken, dass sie "mit Kindern eigentlich nichts anfangen können".

Letztlich ist es natürlich eine empirische Frage, welches der Modelle nun tatsächlich die besseren Lehrer ausbildet. Diese Frage kann erst beantwortet werden, wenn zum einen die ausgebildeten Lehrer in ihrem Beruf arbeiten und zum anderen die Erfahrungen mit den verschiedenartigen Ausbildungswegen in empirischen Untersuchungen verglichen werden. Das bedeutet natürlich nicht, dass man nicht bereits vor der Implementation eines Studienprogramms die strukturellen Vor- und Nachteile der Modelle sorgsam abwägt.

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

Generell könnte das B-M-Studienmodell (ob nun der integrative oder sequenzielle Typ) ein Problem der bestehenden Lehrerausbildung beheben - das der Beliebigkeit der Lehrinhalte (sowohl in den Fach- als auch in den Erziehungswissenschaften). Die Vorgabe, das Studium in Module zu konzi-

pieren, zwingt dazu, Studieninhalte stärker zu fixieren und damit eine Art Kerncurriculum zu erstellen. Da B-M-Studiengänge insgesamt stärker strukturiert und durchgeplant sein müssen (Stichwort: Lernziele definieren) und damit auch mehr Pflichtanteile aufweisen, wird man sich (sowohl in den erziehungs- als auch in den fachwissenschaftlichen Modulen) auf Grundlagen, Überblicks- und Methodenwissen konzentrieren. In diesem Sinne hat die oftmals beklagte "Verschulung" durch die neue Studienstruktur B-M auch ihre Vorteile.¹³ Im Gefolge dieser Verschulung stellt sich wiederum die Frage nach dem geeigneten Ort der Lehrerausbildung. Wenn dezidiert Lehrpläne für die Lehrerausbildung gefordert werden, dürften dann nicht auch Fachhochschulen mit ihrem stärker verschulerten Studiensystem strukturell besser als Universitäten geeignet sein, Lehrer auszubilden? Praktizierte (Selbst-)Reflexivität ist im Übrigen ja nicht nur eine Aufgabe der Universitäten. Die Frage "Fachhochschule oder Universität" stellt sich jedoch nicht bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrer; denn das derzeitige eingeschränkte bzw. nicht vorhandene geisteswissenschaftliche Fachangebot an Fachhochschulen spricht nicht für eine gänzliche Übernahme der Lehrerausbildung durch die Fachhochschulen.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie wissenschaftlich ein Studium beschaffen sein muss, damit es gute Lehrer "bildet". Mehr Praxisnähe und Berufsfertigkeit in der Ausbildung fordern vor allen Praktiker im Schuldienst - das sind die Referendare und Lehrer. Dies betrifft sowohl die erziehungswissenschaftliche als auch die fachwissenschaftliche Komponente des Studiums. Guter Chemieunterricht ist weder ein naturwissenschaftliches und noch ein erziehungswissenschaftliches, sondern ein pädagogisch-didaktisches Problem.¹⁴ Zwischen Wissenschaftlichkeit und gutem Unterricht besteht offenbar keine direkte Kausalbeziehung (vgl. Terhart 2002, S. 17). Folgt man diesem Argument, dann liegt das Ziel eines Lehrer-Studiums vornehmlich darin, unterrichten zu lernen. Diese beiden Aspekte, Konzentration auf das "Lehren-Lernen" und die Einführung eines Kerncurriculums laufen auf eine stärkere Strukturierung und damit Verschulung des Lehrer-Studiums hinaus. Die spannende Frage ist also: Wie können diese Tendenzen zur Verschulung und die Ansprüche einer Profession an ein akademisches Studium in Einklang gebracht werden?

¹¹ Diese These ist durchaus zu hinterfragen, wo doch die betroffenen Referendare - angesichts des erlebten Praxisschocks in der Schule - mehr Berufsfertigkeit in der Ausbildung fordern.

¹² So spricht die Ruhr-Universität Bochum auch davon, dass mit ihrem B-M-Modell „ein dritter Weg“ eingeschlagen werde (2003, S. 103).

¹³ Aber auch ihre Nachteile: Die Standardisierung, die Ausweitung des obligatorischen Lehrangebots und damit Verschulung durch die Studienordnung haben gravierende Änderungen in der Studienorganisation zur Folge. Dies betrifft die Organisation der Lehre. So gibt es an der Universität Bochum beispielsweise „Lehrangebotskommissionen“ in den Fakultäten. Diese planen im Voraus, welche Veranstaltungen wann, wo und mit welchen Teilnehmern stattfinden sollen. Dies betrifft damit auch das konkrete Lehrangebot und damit die Freiheit der Dozenten, die Themen der Lehrveranstaltungen selbst zu bestimmen. Die Lehrenden müssen im Gefolge der Umstellung auf das B-M-Format wesentlich mehr Pflichtveranstaltungen anbieten, die durch das neue Studienprogramm vorgegeben sind.

¹⁴ Vgl. Ewald Terhart (in der Zeit vom 31.7.2001): "Guter Chemieunterricht jedoch ist kein chemisches, sondern ein pädagogisch-didaktisches Problem." Siehe: http://www.zeit.de/archiv/2001/31/200131_c-vorspannp_c.xml (Zugriff am 23.11.2004).

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen* (2002): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht. Hannover. http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/wiko_empfehlung.pdf (Zugriff am 23.11.2004).
- Bellenberg, Gabriele* (2002): Polyvalenz für die Schule - ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung. In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 113-124.
- Blömeke, Sigrid* (2001): B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung - Chancen und Probleme. In: Seibert, Norbert (Hg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 163-183.
- Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin* (Hg.) (2002): Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich.
- Expertenrat NRW* (2001): Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts: Abschlussbericht. Kapitel: Empfehlungen zur Lehrerbildung. 20. Februar 2001. Münster. http://www.mwf.nrw.de/Ministerium/Wissenschafts_Forschungspolitik/Qualitaetspakt/Abschlussbericht/ (Zugriff am 23.11.2004).
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* (1999): Positive Ansätze, die zu kurz greifen. Anmerkungen zu den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Lehrer(innen)bildung. In: Köhler/Jahnke/ Köpke (Hg.) (1999), S. 381-390.
- Habel, Werner* (2002): Welche Modernisierungen sind nötig? Ein alternatives Modell universitärer Lehrerausbildung: BA- und MA-Studiengänge. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 149-163.
- Herrmann, Ulrich* (2001): Universitäre Gymnasiallehrerausbildung in der Bachelor-/Magisterstruktur - Chancen oder Holzwege? In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 11-44.
- Herrmann, Ulrich* (2003): Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerausbildung lösen? In: Das Hochschulwesen, Jg. 31, Heft 2/2003, S. 46-51.
- Hinz, Renate* (2002): Reformvorschläge ausgewählter (Landes)Gutachten im Überblick. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 13-25.
- Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang* (Hg.) (2002): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg, 9.-10. November 2001. Hohengehren: Schneider.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)* (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschliebung des 186. Plenums vom 2. November 1998. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php?datum=186 (Zugriff am 23.11.2004).
- Hofmann, Stefanie/Schneider, Matthias* (2001): Das Aktenzeichen "Lehrerbildung" - mit Y gelöst: Konzeption und Perspektiven für eine gestufte Lehrerbildung an der Universität Greifswald. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- Jürgens, Eiko* (2002): BA- und MA-Studiengänge in der Lehrerausbildung. Das Modell des Wissenschaftsrates und seine Probleme. In: Forschung & Lehre, Jg. 9, Heft 4/2002, S. 193-194.
- Junghans, Sandra/Schade, Angelika* (Red.) (2001): Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung: Dokumentation des Workshops der Universität Hannover und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) am 23. Juni 2000. Hannover: ZEVA.
- Kattmann, Ulrich* (2003): Der Bachelor "Wissenstransfer" als Basis für konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51, Heft 3/2003, S. 96-99.
- Köhler, Gerd/Jahnke, Uli/Köpke, Andreas* (Hg.) (1999): Professionalität und Polyvalenz. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW-Sommerschule '98. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lange, Hermann* (2001): Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten? In: Erziehungswissenschaften, Jg. 12, Heft 24/2001, S. 5-24.
- Lemmermöhle, Doris/Jahreis, Dirk* (2002): Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, creditiert - Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrberuf an der Universität Göttingen. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 273-285.
- Ruhr-Universität Bochum* (2003): Bochumer Modell gestufter Lehrerbildung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51, Heft 3/2003, S. 103-106.
- Sander, Wolfgang* (1999): Der Lehrerberuf muss sich öffnen. Ein Modell zur Reform der Lehrerausbildung. In: Forschung und Lehre, Jg. 6, Heft 9/1999, S. 473-475.
- Saterdag, Hermann* (2003): Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merckens, Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-74.
- Schützemeister, Jörn* (2003): Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezugs. In: Flammeyer, Doris (Hg.) (2003): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 69-96.
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike* (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (Zugriff am 23.11.2004).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (kurz: KMK) (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. o.O., September 2003.
- Stratmann, Gerd* (2001): Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Geisteswissenschaften in Bochum. In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 63-70.
- Tenorth, Heinz-Elmar* (2004): Reform der Lehrerausbildung. Studiengangsmodelle/Verteilung der Leistungspunkte. Entscheidung der VP-AG vom 16.01.2004, o. O. (Berlin) <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrerbildung.pdf> (Zugriff am 23.11.2004).
- Terhart, Ewald* (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald* (2001): Lehrerbildung - quo vadis? In: Junghans/Schade (Red.) (2001), S. 91-102.
- Terhart, Ewald* (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 17-23.
- Terhart, Ewald* (2003): Die Lehrerbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 787-810.
- Thierack, Anke* (2002): Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Gutachten. Paderborn: Paderborner Lehrerausbildungszentrum, Universität Paderborn. http://plaz.upb.de/aktuelles/download/Publikationen/BA_MA-Gutachten_Thierack_Heft%20C-05-2002.pdf (Zugriff am 23.11.2004).
- Universität Erfurt* (2003): Allgemeine Studiennformation. Baccalaureusstudiengang (B.A.). Stand: 09/03. <http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf> (Zugriff am 23.11.2004).
- Universität Osnabrück* (2003): Zwei-Fach-Bachelor dreifach gut. Das Osnabrücker Modell eines polyvalenten Bachelors. Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Studienreform, Heft 2. http://www.blk.uni-osnabrueck.de/OSBeitraege_2.pdf (Zugriff am 23.11.2004).
- Wildt, Johannes* (2002): Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Hinz/Kiper/Mischke (Hg.) (2002), S. 26-38.
- Winter, Martin* (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung (für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II). HoF-Arbeitsbericht 3/2004. Wittenberg, <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=43> (Zugriff am 23.11.2004)
- Wissenschaftsrat* (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln: Wissenschaftsrat. Auch im Internet erhältlich (Achtung, andere Seitenangaben): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Zugriff am 23.11.2004).
- Wissenschaftsrat* (2002): Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5460-02.pdf> (Zugriff am 23.11.2004).
- Zentrum für Lehrerbildung (ZFL) der Universität Bielefeld* (2003): Modellversuch konsekutive Lehrerausbildung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51, Heft 3/2003, S. 100-102.
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL)* (2002): Die Zukunft der Lehrerbildung - ein Positionspapier. In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hg.) (2002), S. 187-202.

■ **Dr. phil. Martin Winter**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg, Telefon: 03491 - 46 61 43, Fax: 03491 - 46 62 55, Email: martin.winter@hof.uni-halle.de