

Blömeke, Sigrid (2001): B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 163-183 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

*Sigrid Blömeke*

## **B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme**

Die Diskussion um eine strukturelle Reform der bundesdeutschen Lehrerausbildung hat durch die Empfehlung des nordrhein-westfälischen Expertenrats, der im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung alle 27 Universitäten und Fachhochschulen des Bundeslandes einer Leistungsbewertung unterzog, auch die Lehramtsstudiengänge in die B.A./M.A.-Struktur einzupassen, eine eigene Dynamik bekommen. Diese könnte – betrachtet man die weitgehend positiven Reaktionen aus den universitären Disziplinen und der Politik – zu einer völligen Veränderung der Ausbildungslandschaft in Deutschland führen. Es handelt sich bei dieser Empfehlung um den Schlusspunkt einer Entwicklung, die – unterstützt durch die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister zur Harmonisierung der Studienstrukturen in Europa (‚Bologna Declaration‘) – ihren Niederschlag bereits in zahlreichen rechtlichen Regelungen, Strukturvorgaben und Modellprojekten gleichgerichteter Tendenz gefunden haben. So sieht nicht nur das 1998 novellierte Hochschulrahmengesetz eine Erprobung von Studiengängen mit universitären Bachelor- und Master-Abschlüssen of Arts bzw. of Science vor (§ 19); auch die Kultusministerkonferenz hat sich mit dieser Thematik beschäftigt und 1999 Strukturvorgaben für die Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen erlassen. Diese sollen – zunächst parallel zu den bestehenden Studiengängen – mit gleichlautenden Abschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen, konsekutiv und jeweils für ein Hauptfach angeboten werden sowie zusammen nicht länger als fünf Jahre dauern. Die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat haben 1997 bzw. 2000 vergleichbare Empfehlungen ausgesprochen.

Wenn die Lehrerausbildung in diesen Vorgaben auch noch nicht unmittelbar Berücksichtigung findet – Ausdruck einer typischen Vernachlässigung dieser Studiengänge übrigens –, lassen die modellhaften Umsetzungen in der Praxis – insbesondere im Verbundprojekt „Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ der Bund-Länder-Kommission an den Universitäten Bochum, Greifswald, Frankfurt/M., Mannheim und Regensburg – allein schon aus kapazitären und studienorganisatorischen Gründen einen starken Anpassungsdruck erkennen.

Im folgenden Beitrag wird daher den vielfältigen Aspekten der Diskussion unter dem Blickwinkel nachgegangen, welche Chancen und Gefahren mit einer Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen für die Lehrerausbildung verbunden sind. Es handelt sich um den Versuch, möglicherweise kurzsichtigen bildungspolitischen Anmutungen durch den Bezug auf eine theoretische und empirische Fundierung universitärer Lehrerausbildung zu entgehen. Zuvor möchte ich zwei Anmerkungen zu häufigen Verweisen der Befürworter der neuen Studienstruktur auf ‚die‘ internationale Entwicklung und zur Problematik grundsätzlicher Strukturreformen machen: Eine internationale Einheitlichkeit von B.A.- und M.A.-Studiengängen ist keineswegs auszumachen, und zwar weder im Hinblick auf ihre Länge noch auf die Inhalte. Während die Gesamtdauer bis zum Erreichen eines Masterabschlusses in den USA bei sechs bis sieben Jahren liegt, von denen vier auf das Bachelorstudium entfallen, erreichen Studierende in Großbritannien den Master bereits nach fünf Jahren (vgl. DAAD 2000). Inhaltlich stehen Ein-Fach-, Zwei-Fach- und sogar Vierfach-Ausbildungen nebeneinander – hinzu kommen i.d.R. sogenannte ‚general studies‘ oder ‚liberal arts‘ mit allgemeinbildendem Charakter. Die Unterschiede im *Niveau* der Abschlüsse erreichen in dem stark ausdifferenzierten Universitätssystem der USA ein Ausmaß, wie es in Deutschland selbst im Vergleich von Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nicht erreicht wird. In England sind die Polytechnics dagegen vor zehn Jahren den Universitäten gleichgestellt worden, Unterschiede in der Ausbildung sind eher im *inhaltlichen Profil* zu erkennen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Vergabe der Bachelor und Master of Arts- bzw. of Science-Grade weit weniger um eine internationale als um eine anglo-amerikanische Tradition handelt und dass das studienorganisatorische Vorbild für die deutsche Diskussion eher aus England als aus den USA kommt. Trotz der Bologna Declaration kennt beispielsweise Deutschlands Nachbar Frankreich weder B.A./M.A.-Abschlüsse noch das damit verbundene Credit-Point-System, und auch in der Schweiz bestehen erhebliche Vorbehalte gegen eine solche Studienstruktur (vgl. SHRK 2000).

Meine zweite Vorbemerkung bezieht sich auf den begrenzten Erfolg von grundsätzlichen Strukturveränderungen, insbesondere wenn sie in – für komplexe Systeme wie die Universität – relativ kurzen Zeitabständen und ohne sorgfältige Prüfung der Passung zu bisherigen Strukturen durchgeführt werden. In fast allen Bundesländern sind die Pädagogischen Hochschulen erst in den letzten zwanzig Jahren in die Universitäten integriert worden. Die damit verbundenen strukturellen Folgeprobleme beschäftigen die Universitäten bis heute. Erst seit einigen Jahren sind die Widerstände soweit aufgebrochen, dass systemimmanente Verbesserungen durchgeführt werden können, die bereits überraschend positive Wirkungen zeitigen. Oelkers und Oser folgern aus ihrer Untersuchung der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: „Eingriffe in historisch gewachsene Systeme sind

immer riskant, zumal dann, wenn bildungspolitische Bruchstellen sichtbar sind, die die einzelnen Institutionen zu einer überwiegend ungewollten oder mindestens überraschenden Entwicklungsarbeit antreiben.“ (2000, S. 50) Es ist bereits jetzt vorauszusehen, dass eine Umstellung auf B.A.- und M.A.-Abschlüsse – unabhängig von einer möglichen Sinnhaftigkeit – vergleichbare strukturelle Folgeprobleme aufweisen wird. Es stellt sich daher die Frage, ob eine behutsame Reformierung im Sinne einer systemimmanenten Überwindung bekannter Schwächen nicht schneller zu greifbaren Erfolgen führt. Diese Überlegung gewinnt nicht zuletzt auch deswegen an Plausibilität, weil „Lehrerbildung‘ ein Komplex von grundlegenden Problemen, oft auch Dilemmata ist, der mit keinem bisherigen Systemwechsel verschwunden ist“ (ebd., S. 51).

Nach diesen Vorbemerkungen setze ich mich im Folgenden mit den Chancen und Problemen von B.A.- und M.A.-Abschlüssen aus der Perspektive der Lehrerausbildung auseinander. Dafür greife ich in einem ersten Schritt auf ein Modell universitärer Lehrerausbildung zurück, das professions- und institutionentheoretische sowie hochschuldidaktische Erkenntnisse aufnimmt. In einem zweiten Schritt gehe ich auf Hoffnungen seitens der Bildungspolitik ein, die mit den Reformvorschlägen verbunden sind. Abschließend ziehe ich ein Fazit, in dem Chancen und Probleme gegeneinander abgewogen werden.

## **1. B.A.- und M.A.-Studiengänge vor dem Hintergrund professions- und institutionentheoretischer sowie hochschuldidaktischer Anforderungen**

Blickt man in die Geschichte der Entwicklung des Lehrerberufs, auf die Funktionen der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die strukturellen Merkmale ihres Handelns sowie auf den Prozess des Erwerbs professioneller Kompetenz beim Individuum, lässt sich zunächst festhalten, dass der Lehrerberuf in Deutschland stark an den Staat gebunden ist, was sich formal in der Ablegung zweier Staatsexamina als Zugangsvoraussetzung und in der überwiegenden Wahrnehmung des Berufs als Staatsbeamte dokumentiert. Bei der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer handelt es sich um zwei Sozialisationsphasen – in Wissenschaft und in Praxis –, die der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen, die erst im Laufe des Berufslebens zu professioneller Kompetenz zusammengeführt werden, gerecht wird. Die Ausbildung entspricht so der ‚Fallstrukturgesetzlichkeit‘ (Oevermann) professionellen Handelns, die bezogen auf den Lehrerberuf bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer „gegenüber dem Schüler die Funktion der stellvertretenden Deutung von Lernproblemen“ (Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1990, S. 306) wahrnehmen.

Während sich der Lehrerberuf in dem Punkt der Verbindung unterschiedlicher Wissensformen nicht von anderen Professionen unterscheidet, ist für ihn darüber hinaus eine Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Wissensbasis charakteristisch, die als fach- und berufsbezogen sowie innerhalb des Berufsbezugs als lehr-lern- und erziehungsbezogen beschrieben werden kann. Für den Erwerb professioneller Kompetenz ist ein Aufbau differenzierter kognitiver Strukturen wichtig, der durch universitätsspezifische Rahmencurricula gefördert wird. Da der universitären Lehre modellhafte Vorbildfunktion für die Studierenden im Hinblick auf ihre Wahrnehmung der späteren beruflichen Aufgaben als Lehrerinnen oder Lehrer zukommt, müssen Handlungsmodi gewählt werden, die die Hochschullehre zu einem anregenden Erfahrungsfeld werden lassen. Stichwortartig lassen sich die folgenden Prinzipien für die Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen nennen: kognitive Modellierung eines Fachinhalts einschließlich seiner Vernetzung zu anderen Gebieten, Ausgang von authentischen Problemen, didaktische Metakommentierung des Lehrhandelns und kooperatives Lernen.

Vor dem Hintergrund dieses in aller Kürze dargestellten Modells universitärer Lehrerausbildung (Näheres s. Blömeke 2001) werden nun im Folgenden einzelne Merkmale kritisch diskutiert, die mit B.A.-/M.A.-Studiengängen verbunden sind. Dabei gehe ich vor allem auf die Bindung des Lehrerberufs an den Staat, auf die ausdifferenzierte wissenschaftliche Wissensbasis des Lehrerberufs, auf die im Lehrerhandeln zusammenzuführenden Wissensformen und auf den Prozess des Wissenserwerbs ein.

#### (1) Zur Bindung des Lehrerberufs an den Staat

Die enge Bindung des Lehrerberufs an den Staat dokumentiert sich in der Ablegung von Staatsexamina als Zugangsvoraussetzung und der Verbeamtung der überwiegenden Mehrheit der Berufsinhaber. Im Gegensatz zu Staatsexamina sind Bachelor- und Masterabschlüsse – Diplom- und Magisterabschlüssen vergleichbar – universitäre Grade, deren Vergabe allein in die Zuständigkeit der Hochschulen fällt; die Bundesländer geben nur ‚Eckdaten‘ vor. In der bisherigen Lehrerausbildung hat der Staat über die Prüfungsordnungen dagegen sogar Einfluss auf die Gestaltung des Studiums, das in der geforderten Weise gestaltet werden muss, wenn eine Hochschule ihren Studierenden das Ablegen des ersten Staatsexamen ermöglichen will. Eine Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen würde für den Lehrerberuf folglich einen deutlichen Bruch mit bisherigen Traditionen und eine Abkoppelung von der Zulassung zu strukturell vergleichbaren Berufen (insbesondere Ärzten und Juristen) bedeuten.

Historisch-systematisch gesehen handelt es sich bei der staatlichen Bindung aber keineswegs um ein konstitutives Merkmal von Professionen. Die Entwicklung der Professionen ist von der Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft abhängig, so dass vor vorschnellen Generalisierungen gewarnt werden muss:

„It is important to point out that a temporal dimension of the theory of professionalism should not consist of stages that are regarded as a compulsory path for the development of professionalism in any given society.“ (Torstendahl 1990, S. 57)

Aus einer Auswertung der vorliegenden Länderstudien kann gefolgert werden, dass Professionen in Deutschland bisher eine „Mittelstellung zwischen den akademischen Berufen in Russland, die sehr eng an den Staat gebunden waren und nur über einen eng umgrenzten Freiraum verfügten, und den von staatlichen Auflagen weitgehend freien Akademikern in Großbritannien und den USA“ (McClelland 1985, S. 234) einnehmen. Im 19. Jahrhundert waren Professionen und Staat in Deutschland ein „Bündnis“ (Stichweh 1994, S. 382) eingegangen. Bayern führte 1809 und Preußen 1810 das Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen als Teil der staatlichen Reformen Montgelas' bzw. Steinhardenbergs ein. Nachdem zuvor im Wesentlichen Theologen vor dem Übergang in eine attraktivere Pfarrstelle zeitweise als Lehrer an den (kirchlich getragenen) Latein- und Gelehrtenschulen tätig waren, wurden damit die Trennung des Lehramts vom geistlichen Amt und die Etablierung des Lehrerberufs als eigener Beruf vollzogen. Für den Lehrerberuf kann der Staat also „als Garant der Unabhängigkeit von der Kirche“ (Tenorth 1996, S. 290) angesehen werden.

Aufgrund der herausragenden Stellung der Professionen, der stattfindenden zentralen Veränderungen und der starken Rolle des Staates im Professionalisierungsprozess kann für das 19. Jahrhundert sogar von einem „Jahrhundert der Professionen“ (Siegrist 1988, S. 42) gesprochen werden. Im Zuge des bürgerlichen Liberalismus zog sich der Staat ab den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts aber aus einigen klassischen Professionen zurück, so dass an die Stelle der Verleihung eines staatlichen Amtes die Berufswahrnehmung vornehmlich durch freie Berufsangehörige trat. Der Lehrerberuf würde mit der Abschaffung der Staatsexamina als ersten Schritt einer – durch die Abschaffung des Beamtentums möglicherweise noch weiterreichenden – Entstaatlichung also nur eine Entwicklung nachvollziehen, die einige Professionen in Deutschland bereits z.T. durchlaufen haben, und er näherte sich der Situation der Professionen in Großbritannien und den USA.

## (2) Zur wissenschaftlichen Wissensbasis des Lehrerberufs

HRK, KMK und Wissenschaftsrat – ohne Bezug auf die Lehrerausbildung – generell für einen Ein-Fach-Bachelor, der das Studium eines Hauptfachs, ggf. in Kombination mit einem Nebenfach umfasst. Im Masterstudiengang soll das Hauptfach weiter vertieft werden können. Die nordrhein-westfälische Landesregierung legt in einem Erlass fest, dass Bachelor-Studiengänge i.d.R. Ein-Fach-Studiengänge sein sollen; Kombinationen von zwei Fächern werden als Ausnahme zugelassen. Im bisher größten Modellversuch mit B.A.- und M.A.-Studiengängen finden sich an den fünf beteiligten Universitäten weitere Kombinationen: Neben einem Ein-Fach- und einem Zwei-Fach-Bachelor in den

genannten Formen wird in Bochum ein Drei-Fach-Bachelor erprobt (vgl. BLK 1999). In diesem Modellversuch findet sich zudem ein Element aus der angelsächsischen Tradition, die sogenannten ‚general studies‘ bzw. ‚liberal arts‘, in denen eine Art akademische Allgemeinbildung vermittelt werden soll. Entgegen ursprünglicher Planungen wurde in keinem Fall ein spezieller Lehramts-Bachelor realisiert, in dem die ‚general studies‘ durch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte ersetzt sind (vgl. Erhart 1999, S. 18). Der nordrhein-westfälische Expertenrat schlägt für die Lehrerbildung einen Zwei-Fach-Bachelor vor, in dem zwei Fächer im selben Umfang parallel studiert werden, worauf erst im Masterstudiengang fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studieninhalte folgen.

Den fachbezogenen Anforderungen an die Lehrerbildung kann man mit diesen Vorschlägen – in welcher Form auch immer – wohl mindestens ansatzweise gerecht werden: Der Zwei-Fach- und der Drei-Fach-Bachelor entsprechen in etwa dem bisherigen Umfang der fachwissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrämter der Sekundarstufe II bzw. der Primarstufe/ Sekundarstufe I (Grund- und Hauptschule); im Ein-Fach-Bachelor spiegeln sich die Modelle für die Berufsschullehrerbildung mit dem Abschluss als Diplom-Ingenieur Berufsbildung bzw. Diplom-Handelslehrer, die für das allgemeinbildende Schulwesen aus dem schulorganisatorischen Grund der Lehrerverteilung nicht vorhanden sind. Vollständig unberücksichtigt bleiben in allen Vorschlägen allerdings Ausbildungsanteile, die für alle angesprochenen Lehramtsstudiengänge konstitutiv sind: fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Fragen der Vermittlung des fachlichen Gegenstands an Kinder und Jugendliche und die der schulischen Erziehung für eine plurale Gesellschaft. Diese sollen erst in einem Masterstudiengang Berücksichtigung finden. Expertenwissen ist aber bereichsspezifisch organisiert und Expertenlehrer setzen die Anforderungen von Unterrichtsstoff, -organisation und Schülern in Relation. Daraus ergibt sich, dass weder eine kontextfreie Präsentation von lehr-lernbezogenen Theorien, Methoden und Erkenntnissen noch eine von diesen unabhängige Präsentation des fachlichen Stoffs zu angemessenen Ergebnissen führt. Ein Angebot paralleler fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veranstaltungen, deren Bezug auf ein Gegenstandsgebiet und eine inhaltliche Abstimmung sind zwingend notwendig. Die Fachdidaktiken leisten dabei zum einen die Kontextuierung der fachwissenschaftlichen Inhalte – und tragen so zum Aufbau komplexer situativer mentaler Modelle bzw. fallbasierter Scripts bei – und sie behandeln zum anderen die Fragen der Lehrbarkeit dieser fachwissenschaftlichen Inhalte sowie der bei Schülerinnen und Schülern typischerweise vorhandenen spezifischen Lernvoraussetzungen. Diese Studienstruktur ist Vorbild für Reformmaßnahmen in einer Reihe von europäischen Ländern, in denen die fehlende Verbindung zwischen

fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Zugängen als Problem erkannt worden ist: „More integrated curricula of teacher education have been developed focusing on a thematic approach.“ (Buchberger u.a. 2000, S. 47)

Die überfachlichen Fragen von Lehren und Lernen sind parallel zur fachlichen Ausbildung von der Erziehungswissenschaft aus zu behandeln, so dass der fachdidaktischen Ausbildung eine wichtige Vernetzungsfunktion zwischen den Studienelementen zukommt. Zur Sicherung eines hohen Rationalitätsniveaus im Lehrerberuf gehört schließlich eine bewusste Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben, ohne dass das Unterrichten als Kernaufgabe gefährdet wird. Studierende gilt es mit den Chancen und Grenzen der entsprechenden wissenschaftlichen Ansätze vertraut zu machen. Die Erziehungswissenschaft spielt für diesen Teil der Ausbildung eine wichtige Rolle, psychologischen und soziologischen Wissensbeständen kommt ebenfalls eine hohe Bedeutung zu.

Auf diese Weise wird die Lehrerausbildung im Übrigen *sui generis* auch dem vielfach geforderten Perspektivenwechsel gerecht, den in den B.A.- und M.A.-Studiengängen erst die ‚general studies‘ leisten. Dass gerade dieses fachdidaktisch-erziehungswissenschaftliche Element, das man als ‚professional studies‘ bezeichnen kann, in der künftigen B.A.-Ausbildung keine Rolle mehr spielen soll, ist unverständlich. Damit würde die deutsche Umsetzung auch noch hinter die Ausbildung an vielen amerikanischen Universitäten zurückfallen, an denen eine Vermittlungskomponente zum Pflichtkanon aller Studierenden gehört. Auf der anderen Seite steht schließlich in jedem Beruf ein fachlicher Laie, dem bestimmte Erkenntnisse nahe gebracht werden müssen, sei es der kaufmännische Betriebsleiter für eine Produktionsentscheidung, sei es der Journalist für einen Bericht über eine neue Erfindung oder seien es eben Schülerinnen und Schüler. Sind in einem reinen Zwei-Fach-Bachelor keine fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienelemente enthalten, die für den Lehrerberuf qualifizieren, stellt sich im Übrigen mindestens für die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächer die Frage, wofür dieser Bachelor überhaupt qualifiziert. Eine *Berufsqualifizierung*, wie sie für eine Akkreditierung vorliegen muss, ist in jedem Fall nicht zu erkennen – weder im Hinblick auf den Arbeitsmarkt Schule noch auf ein sonstiges Tätigkeitsfeld.

### (3) Zur Zusammenführung unterschiedlicher Wissensformen im Lehrerhandeln

Vom Bachelor-Abschluss wird in allen Vorschlägen eine ‚Berufsqualifizierung‘ erwartet, resultierend aus einer starken Anwendungsorientierung in der Lehre und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Fremdsprachenkenntnisse, Medienkompetenz, Kommunikations- und Organisationsfähigkeit. Gleichzeitig soll es sich um eine wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten handeln, so dass sich der Grat, auf dem

die Reformer hier wandeln, als sehr schmal darstellt. Insbesondere die konkrete Umsetzung in den Projekten des BLK-Modellversuchs lässt eine Differenz zur Ausbildung von Assistenten (z.B. Physikalisch-Technischer Assistent) und Technikern (z.B. Holztechniker) oder für den gehobenen öffentlichen Dienst (z.B. des allgemeinen nicht-technischen Dienstes) kaum noch erkennen. Die Problematik wird offenkundig, wenn der nordrhein-westfälische Expertenrat für eine Abschaffung der bisherigen zweiten Phase der Lehrerausbildung plädiert und stattdessen eine Masterausbildung in pädagogisch-praktizistischer Konzeption vorschlägt (vgl. Expertenrat 2001, S. 118). Die FAZ kommentiert dies wie folgt: „Im Grunde handelt es sich um die Wiedereinführung einer pädagogischen Hochschulausbildung, dieses Mal aber für alle Lehrer. Es mag schon sein, dass so leichter auf wechselnden Lehrerbedarf reagiert werden kann, aber die wissenschaftliche Grundausbildung der Lehrer wird langfristig darunter leiden.“

Bisher lässt sich der universitäre Lehr-Lehrprozess als ‚universitäre Sozialisation‘ fassen, da er an eine (reale oder fiktive) „Teilnahme an Handlungssituationen gebunden ist, in denen ein kompetentes Professionsmitglied (der ‚Meister‘) seinem ‚Lehrling‘ kompetentes Handeln in seinem Vollzug demonstriert“ (Burkart 1983, S. 27) – im Unterschied zur Handwerkslehre durch das Merkmal der Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet. Das Modell für wissenschaftlich kompetentes Handeln stellt der theoretische Diskurs dar: „Hier werden Geltungsansprüche von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und theoretischen Aussagen einer diskursiven Klärung unterzogen, die prinzipiell im Konsens mündet“ (Burkart 1982, S. 455). Der Lernprozess entspricht einem „‚intuitiven‘ Erfassen einer dem konkreten Handeln zugrunde liegenden Regelstruktur [...], ohne dass der Sinn dieser Struktur im subjektiven Bewusstsein repräsentiert sein muss“ (Burkart 1983, S. 27).

Die Tatsache der Sozialisation im Lehramtsstudium führt zu einer Veränderung der Grundhaltung der Studierenden, zu einem anderen, aber wie selbstverständlich wahrgenommenen Blick auf die Welt als potenziellen Gegenstand pädagogischer Prozesse. Dieser ‚wissenschaftliche Blick‘ muss dem Individuum nicht bewusst sein und es muss sich auch nicht um intentionale Rückgriffe auf wissenschaftliches Wissen handeln, wenn praktische Situationen interpretiert werden (vgl. Scherr 2000, S. 191). Dennoch handelt es sich um eine grundsätzlich andere Situationswahrnehmung, als wenn keine wissenschaftliche Ausbildung vorangegangen wäre. Erst wissenschaftliches Wissen setzt den Studierenden ‚Augen‘ im Foucaultschen Sinne ein, „die darüber befinden, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt“ (Bommes/ Dewe/ Radtke 1996, S. 235).

Der Eintritt in die Praxis erfolgt dann im Referendariat, in dem die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer Handlungsformen einüben, „die sich als langlebige

Kompromisse zwischen divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind“ (ebd., S. 232). Sie bedienen sich also einer „kollektiv erwirtschafteten Teilkultur“ (Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1990, S. 313), so dass das Referendariat als eben solcher Sozialisationsprozess beschrieben werden kann, in dem ein praktisch-pädagogischer Habitus erworben wird. Michel Foucault betont diese Doppelseitigkeit des ‚Blicks‘ auf ein Problem: Die universitäre Ausbildung bildet ein „geistiges Auge“ als „Diener“ der „Wahrheit“ und „Führer“ (Foucault 1973, S. 124ff.) der Sinne aus, indem damit die universelle Struktur eines Phänomens durchschaut werden kann. Der praktische Teil der Ausbildung wird dagegen dem Einzelfall gerecht, so dass sich schließlich in Professionalität „die Erfahrung in einem Blick, der gleichzeitig Wissen ist“ (ebd., S. 97) ausdrückt. Erst durch ein solches Differenzverständnis wird im Übrigen überhaupt Lernen möglich, weil eine Beschränkung auf nur eine Sicht in der je eigenen Sprache dieser Sicht erfolgen würde: „Die Selbstbeschreibung der jeweiligen Wirklichkeit kann ihre eigene Einheit thematisieren, aber weder die Einheit einer anderen Wirklichkeit verstehen noch selbst ein Drittes, die Kommunikation über eine fremde Wirklichkeit, anders als im eigenen Modus des Zugangs zur Wirklichkeit behandeln.“ (Tenorth 1990, S. 281)

Durch die Abschaffung einer zweiten praktisch ausgerichteten Ausbildungsphase würde den besonderen Ansprüchen an professionelles Handeln nicht mehr Genüge getan werden können; nicht ohne Grund ist dieses ‚Junglehrer‘-Modell in Deutschland in den 60er Jahren daher auch abgeschafft worden. Die Tatsache der Beschreibung der ersten Ausbildungsphase als Sozialisation macht zudem auf die Bedeutung einer Zuschneidung als *Lehramtsstudiengang* deutlich, in dem (auch) *berufsbezogene wissenschaftliche* Wissensbestände erarbeitet werden. Die Studierenden erst drei Jahre lang ausschließlich fachwissenschaftlich auszubilden, würde diesem Ansinnen zuwider laufen. In der kürzeren Masterphase erscheint der Erwerb eines lehrerbezogenen wissenschaftlichen Habitus als fast ausgeschlossen.

#### (4) Zum Prozess des Wissenserwerbs in der ersten Ausbildungsphase

Die in der bisherigen Diskussion vorgestellten B.A.-Modelle sehen angesichts des knappen Zeitrahmens und der Modularisierung der Ausbildung eine hohe Obligatorik an Studieninhalten vor, auf die dann in einem sehr frei gestalteten Master aufgebaut wird (vgl. z.B. Expertenrat 2001, S. 117). Einen zentralen Stellenwert soll die gründliche methodische Einführung in die spezielle Fragestellung der jeweiligen Disziplin anstelle eines stark ausdifferenzierten fachlichen Einzelwissens erhalten. Aus lerntheoretischer Sicht stellt eine solche Studienorganisation auch für die Lehrerausbildung einen wichtigen Fortschritt dar. Offensichtlich zeitigt der Zwang zur Beschränkung eine ‚heilsame‘ Lösung von wissenschaftlichen Spezialfragen. Da fachliche Details von den

Studierenden nur einzuordnen sind, wenn sie das Ganze kennen, hat ein stark strukturiertes Studium zunächst den Aufbau von Überblickswissen zu sichern. Um dann den Aufbau individuell kohärenten Wissens zu ermöglichen, sollte im Weiteren eine möglichst weitgehende Freiheit herrschen, wie sie in den Mastermodellen auch vorgesehen ist. Von einer solchen Form der Studienorganisation würde die Lehrerausbildung profitieren.

Aus konstruktivistischer und hochschuldidaktischer Sicht sind allerdings weitere Faktoren für das Gelingen des Wissenserwerbsprozesses zu berücksichtigen, die mit der Einführung neuer Studienstrukturen nicht automatisch verbunden sind. So ist die Organisation des zu erwerbenden wissenschaftlichen Wissens wichtiger als sein Umfang und sein Detaillierungsgrad. Von zentraler Bedeutung ist also, dass die Studierenden die Strukturen eines Fachgebiets verstehen, indem dieses als Konstruktion der scientific community dargestellt und reflektiert wird, warum bestimmte Ansätze wichtig sind, welcher Stellenwert ihnen im Gesamt des Fachgebiets zukommt und welche Verknüpfungspunkte zu anderen Fachgebieten bestehen. Um selbst begründete Argumente aufbauen zu können, gilt es, einen wissenschaftlichen Argumentationsstil zu erwerben, wozu Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens kennengelernt werden müssen (unter besonderer Betonung von Prämissen und Konsequenzen wissenschaftlicher Aussagen). Diese ermöglichen es dann auch, sich selbst Wissen anzueignen – angesichts der nachrangigeren Behandlung von Einzelfeldern einer Disziplin eine wichtige Aufgabe. Im Interesse einer kognitiven Modellierung sollten auch Irrtümer der Wissenschaftsgeschichte thematisiert und verschiedene Wege zum Ziel deutlich werden, so dass sich die Studierenden ihre eigenen Wege suchen können. Für alle Studierenden ist schließlich ein Ausgang von authentischen Aufgaben wichtig, so dass ein Teil der Aufgaben auch aus dem schulischen Bereich kommen kann.

Darüber hinaus ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die universitäre Lehre ein Modell für die spätere schulische Lehre darstellt. Hierauf gilt es, mit angemessenen Handlungsformen zu reagieren (vgl. Wildt 1996 und 2000). Ohne gründliche hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden – unabhängig von jeder Studienstruktur – wird dies nur schwer zu erreichen sein.

Auf der Basis einer differenzierten und theorieorientierten Diskussion ergibt sich also ein durchaus uneinheitliches Bild bezogen auf die Chancen und Gefahren der Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Im Folgenden setze ich mich noch kurz mit den auf studienorganisatorische Fragen zielenden Hoffnungen seitens der Bildungspolitik auseinander, bevor ich ein abschließendes Fazit ziehe.

## 2. B.A.- und M.A.-Studiengänge vor dem Hintergrund bildungspolitischer Hoffnungen

Über die angesprochenen konzeptionellen Überlegungen hinaus, die mit der Einführung von B.A.- und M.A.-Abschlüssen verbunden sind, gibt es Hoffnungen seitens der Bildungspolitik, die es zu berücksichtigen gilt. In erster Linie sind damit eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der Studierenden (durch das Absolvieren eines ‚polyvalenten‘ Studiums), ein Beitrag zur internationalen Mobilität (durch eine Erhöhung der Vergleichbarkeit aufgrund der Einführung abgeschlossener kleinerer Studieneinheiten, sogenannter ‚Module‘) und eine Verkürzung der Studienzeiten (durch eine Entzerrung der Abschlussprüfung, indem die einzelnen Studienmodule unmittelbar abgeprüft werden) gemeint.

### (1) Polyvalenz versus Professionalisierung

Eine der zentralen Hoffnungen ist die breite berufliche Einsetzbarkeit der Absolventinnen und Absolventen von B.A.- und M.A.-Studiengängen. Eine Einbeziehung der Lehrerausbildung soll diese aus ihrer ‚Engführung‘ auf den schulischen Arbeitsmarkt holen. In der Debatte stehen sich – verschärft durch die langen Jahre des Einstellungsstopps – die Begriffe ‚Polyvalenz‘ und ‚Professionalisierung‘ gegenüber. Regenbrecht führt aus, dass diese beiden Prinzipien seit der Gründung der modernen Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts „immer wieder als einander ausschließend, zumindest als wechselseitig störend angesehen worden [sind; S.B.]“ (1994, S. 291).

Darauf hinzuweisen ist, dass die Einführung einer zweiten Ausbildungsphase für Lehrer an höheren Schulen (z.B. 1890 in Preußen) in der ausdrücklichen Absicht geschah, ‚Trennung‘ zum bestimmenden Strukturmoment zu machen und die Universität von der praktischen Lehrerausbildung zu entlasten, indem die Gymnasiallehrer ein reines Fachstudium zu absolvieren hatten. Erst die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts warf Probleme auf: „Durch die Vereinheitlichung der traditionell getrennten Lehrerausbildungsgänge z.B. für Volksschullehrer oder Philologen stellt sich die brisante Frage nach einem neuen Konzept der Lehrerausbildung an Universitäten, die allerdings bis heute nur unbefriedigende Antworten fand.“ (Wittenbruch 1997, S. 259) Radtke stellt daher fest, dass die Geschichte der Lehrerausbildung an der Universität „auch gelesen werden [kann; S.B.] als ein Ringen darum, wer sich an wen anzupassen hätte: die Universität an die neue Aufgabe oder die Lehrerbildung an die neue Umgebung“ (1996, S. 232).

Dieser vermeintlich scharfe Gegensatz von Polyvalenz und Professionalisierung ist m.E. allerdings ein Konstrukt, das einer differenzierten Analyse universitärer Ausbildungsprinzipien nicht standhält. Wissenschaft ist „eine methodische (d.h.

systematische und kritische) Weise der Erkenntnissuche“, die zum einen auf das „Erscheinungsbild der Wirklichkeit“ gerichtet ist und in diesem Sinne – als Empirie – Sammlung, Beschreibung und Klassifizierung umfasst und die zum anderen – als Theorie – auf „Zusammenhang, Bedeutung, Sinngehalt der Erscheinungen“ (Hofmann 1972, S. 50) gerichtet ist. Zielt die Hochschullehre auf eine wissenschaftliche Ausbildung bedeutet dies, dass sie „in eine Wissenschaftsdisziplin einführt, den Absolventen also prinzipiell dazu befähigen soll, am eigentlichen Forschungsprozess zumindest rezeptiv, möglichst aber aktiv teilzunehmen“ (Klüver 1995, S. 84). Damit werden die Teilgebiete der jeweiligen Disziplin, ihre Grundbegriffe, Forschungsmethoden und Theorien sowie ihre zentralen Forschungsergebnisse zum Gegenstand der Hochschullehre unter Orientierung an der Fachsystematik. In einer wissenschaftlichen Ausbildung lernen die Studierenden also „eine bestimmte Art des Recherchierens von Sachverhalten; eine bestimmte Weise der methodischen Reflexion im Hinblick auf die Darstellung der Ergebnisse; eine aus beidem resultierende eigentümliche Argumentationsfigur“ (Giesecke 2000, S. 86). Dies geschieht zwangsläufig ohne Ausrichtung auf einen spezifischen Beruf, „sonst müsste es für jeden pädagogischen Beruf eine besondere Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie usw. geben“ (ebd.). Giesecke: „Wer also für ein wissenschaftliches Studium votiert, muss in Kauf nehmen, dass dabei seine künftige Berufspraxis nur sehr mittelbar zum Thema werden kann.“ (ebd., S. 88)

Ein Gegensatz zu einer professionalisierenden Ausbildung ist nicht zu erkennen. Für die Unterrichtsfächer bedeuten die vorhergehenden Ausführungen, dass zentrale Theorien, Forschungsmethoden und -ergebnisse einer fachwissenschaftlichen Disziplin zu thematisieren sind, was durchaus als polyvalenter Teil des Studium denkbar ist. Die fachbezogenen Anteile der universitären Lehrerbildung sind anhand der Systematik der jeweiligen Disziplin zu organisieren. Dabei sollen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen in einem Modul zusammengebunden und auf einen Gegenstand ausgerichtet werden. So wie die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Unterrichtsfächern in Teilen polyvalent gedacht werden kann, indem Lehrveranstaltungen ausgehend von der Systematik der wissenschaftlichen Disziplin für mehrere Studiengänge zugleich angeboten werden (insbesondere für die Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge eines Fachs), so kann in Teilen auch die berufsbezogene Komponente polyvalent gedacht werden. Viele Fragen sind auch für außerschulisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von Bedeutung, z.B. für Diplom-Pädagogen, Magister, Heilpädagoginnen oder Sozialarbeiter. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zur Lehrerbildung unter Vorsitz von Ewald Terhart hat dafür den treffenden Ausdruck der „Professionalität als Polyvalenz“ (2000, S. 72) geprägt.

Eine falsch verstandene Professionalisierung als Praxisorientierung, die den Charakter wissenschaftlichen Wissens als generalisierte Regeln unreflektiert lässt, birgt die Gefahr der präskriptiven Subsumtion des Einzelfalls. Was dies bedeutet, macht Radtke auf der Basis von Erkenntnissen aus Praktikumsberichten von Studierenden deutlich: Dass sozialwissenschaftliches Wissen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wichtig ist, gehöre heute zum selbstverständlichen Bestandteil von Ausbildungskonzepten. Gleichzeitig werde jedoch der Forderung nach stärkerem Praxisbezug des Studiums nachgegeben, so dass wissenschaftliche Wissens Elemente ohne Bezug auf den Kontext von Forschung und Theorie „unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit“ (Radtke 1988, S. 100) vermittelt und rezipiert werden – mit der Folge: „Wer früher mangelnde Begabung vorgehalten bekam, dem klebt heute seine soziale Schichtzugehörigkeit als ein Defizit an, das – in bester Absicht – zur Ausgliederung zwecks besserer Förderung führt.“ (ebd., S. 98)

Die generalisierte Regel (sozialwissenschaftliche Theorie der schichtenspezifischen Bildungschancen) wird also ohne Berücksichtigung der Umstände auf den konkreten Einzelfall einer Schülerin bzw. eines Schülers präskriptiv angewendet. Nach Radtke handelt es sich in diesem Fall um „professionelles Halbwissen“, das „weniger der Aufklärung der Praxis als ihrer Vernebelung dient“: „Die mit sozialwissenschaftlichem Wissen angereicherten Alltagstheorien können zuverlässiger und unangreifbarer eben jene Praxis begründen und legitimieren, die unverändert über habitualisierte Verhaltens- und Handlungsmuster gesteuert wird, die von dieser Lehrerausbildung nie auch nur tangiert wurden.“ (ebd., S. 102f.) Polyvalenz bedeutet also, statt Unterrichten den größeren Zusammenhang des Lehrens und Lernens und statt Schulentwicklung den größeren Zusammenhang der Organisationsentwicklung in den Blick zu nehmen. Das Argument für die Polyvalenz, Berufentscheidungen so lange wie möglich offen zu halten, ist dabei ein Scheinargument. Ohne ‚professional studies‘ handelt es sich um eine gezielte berufliche Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt der freien Wirtschaft.

Nur nebenbei ist darauf hinzuweisen, dass die heutige Lehrerausbildung offenbar bereits jetzt eine hohe Polyvalenz besitzt; denn von der früheren ‚Lehrerschwemme‘ ist kein nennenswertes Reservoir mehr abrufbar, das den momentanen Bedarf der Bundesländer abdecken könnte. Über den außerschulisch-*pädagogischen* Arbeitsmarkt (z.B. in der Jugendarbeit oder in der betrieblichen Weiterbildung) hinaus haben Lehramts-Absolventen also weitere Beschäftigungsfelder gefunden, die für sie letztlich sogar attraktiver zu sein scheinen als die Aussicht auf eine Verbeamtung im Lehrerberuf. Der Expertenrat erkennt dies in einem Nebensatz auch an, indem er formuliert, dass „nicht erkennbar [sei; S.B.], dass eine Lehrerbildung für ein Lehramt Sekundarstufe II in

geringerem Ausmaß für außerhalb des Schuldienstes bestehende Berufsfelder qualifiziert als etwa ein Magisterstudium“ (Expertenrat 2001, S. 114).

## (2) Modularisierung als Beitrag zur (internationalen) Mobilität

Bei der Strukturierung der Elemente eines Studiengangs in Form überschaubarer, thematisch in sich abgeschlossener Module, die zudem innerhalb einer bestimmten Zeit erbracht werden müssen, handelt es sich um eine studienorganisatorische Maßnahme, die auch für die Lehrerausbildung Vorteile bringen würde, indem Ziele und Inhalte des Studiums überdacht und Gespräche zwischen den Lehrenden initiiert werden müssen. Sie ist allerdings nicht an besondere Systemvoraussetzungen gebunden, sondern kann auch für die derzeitigen Lehramtsstudiengänge durchgeführt werden. Dies zeigt die Universität Frankfurt in der von ihr gewählten Form der Beteiligung am BLK-Modellversuch, indem sie nur die Modularisierung einführte, ohne gleichzeitig auf konsekutive Studienorganisation umzustellen (vgl. BLK 1999). Im Unterschied zu Diplom- und Magisterstudiengängen bestehen in der Lehrerausbildung mit der Form der ‚Teilgebiete‘ bereits Vorläufer von Modulen. Die Hoffnungen auf Mobilität müssen darüber hinaus relativiert werden, da diese weit weniger durch das Ablegen von Staatsexamina behindert wird als durch die gerade im Bildungsbereich deutlich spürbare föderalistische und nationalstaatliche Regelungsdichte, die sich in zahllosen Vorschriften und Hemmnissen niederschlägt, durch die gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern bedeutsamen Bindungen an kulturelle Traditionen, die sich u.a. in den stark national geprägten Curricula widerspiegeln (vgl. DGfE 1999, S. 11) sowie nicht zuletzt durch den Beamtenstatus der deutschen Lehrerinnen und Lehrer.

## (3) Entzerrung der Abschlussprüfungen als Beitrag zur Studienzeitverkürzung

Eine Auflösung der bisherigen Blockprüfung am Ende des Studiums zugunsten studienbegleitender Prüfungen in Form eines Credit-Point-Systems würde unter bestimmten Bedingungen erneut auch Vorteile für die Lehrerausbildung mit sich bringen. Diese studienorganisatorische Reform ist aber ebenso wie die Frage der Modularisierung nicht an eine Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen gebunden. In einem Modellversuch ist dies an der Universität Paderborn nachgewiesen worden. Die Studierenden begrüßen die durch die CPS-Einführung in das Lehramtsstudium entstandenen Vorteile wie die Anregung zu kontinuierlicherem Arbeiten und die nunmehr ebenfalls kontinuierlich erfolgende Rückmeldung über ihren Leistungsstand (vgl. PLAZ 2000, S. 49ff.). Dieses Ergebnis verweist im Übrigen darauf, dass weitere Ursachen für die relativ langen Studienzeiten auszumachen sind, die durch die Einführung neuer Studiengänge nicht bereits automatisch beseitigt sind: die Notwendigkeit besserer Beratung und intensiverer Betreuung der Studierenden beispielsweise oder einer überschaubareren Studienorganisation. Zudem führen ein (relativ) hohes

Einschulungsalter, eine (relativ) lange Schulzeit und die allgemeine Wehrpflicht zu einem vergleichsweise hohen Einstiegsalter in das Studium (vgl. DGfE 1999, S. 20). Um ein vernetztes und flexibles Expertenwissen aufzubauen (statt fragmentierte Wissensbestände zu kumulieren), erscheint es jedoch geboten, über eine sinnvolle Kombination zwischen CPS und bisherigem Blocksystem (z. B. durch Erhalt der mündlichen Abschlussprüfung und der Staatsarbeit) nachzudenken.

## Fazit

In die Diskussion um eine strukturelle Reform der Lehrerausbildung in Form einer Einführung von B.A.- und M.A.-Abschlüssen spielen viele Mythen hinein, die nur in einer differenzierten Diskussion offen gelegt werden können. Insbesondere können auf der einen Seite einige der o.g. innovativen Elemente, die auch für die Lehrerausbildung von Vorteil sein würden, nicht nur in B.A.- und M.A.-Studiengängen, sondern unabhängig davon bereits in der bestehenden Studienstruktur eingeführt werden. Die Umstellung auf universitäre B.A.- und M.A.-Abschlüsse bedeutet auf der anderen Seite aber nicht notgedrungen einen Rückschritt zum erreichten Stand der Lehrerausbildung; ich verweise insbesondere auf die höhere Obligatorik und die stärkere Methodenorientierung in der Bachelor-Ausbildung. Nach Abwägen aller Chancen und Probleme bleibt letztlich *eine zentrale Gefahr* für die Lehrerausbildung bestehen, und zwar die Lösung von einer grundständigen berufsbezogenen Ausbildung. Das Angebot ausschließlich fachwissenschaftlich ausgerichteter Bachelor-Studiengänge würde – selbst unter Einschluss sogenannter ‚general studies‘ – eine Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung bedeuten, die den Herausforderungen des Lehrerberufs nicht gerecht werden würde und die sich innerhalb kürzester Zeit auch in einem Niveauverlust der schulischen Arbeit niederschlagen würde. Für Deutschland könnte dann das gelten, was Buchberger u.a. in ihrem Green Paper zur Lehrerausbildung in Europa feststellen müssen: „Attempts to reform teacher education did not always consider the ‘state of the art-knowledge’ of successful and effective teacher education.“ (2000, S. 63)

Abschließend sei daher auf zwei Gutachten verwiesen, die bei ihrem Erscheinen zwar Furore gemacht haben, über die die öffentliche Diskussion aber leider sehr schnell hinweg gegangen ist: Die hochkarätig besetzte Bildungskommission NRW forderte 1995 in ihrem im Auftrag der Landesregierung erarbeiteten Gutachten zur „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ für die Lehrerausbildung als „Kernelement eines auf Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung ausgerichteten Schulwesens“ eine „konsequente Ausrichtung am beruflichen Leitbild“ (1995, S. 306 und 309). In einem mindestens acht Semester dauernden Studium müssten grundständig fachwissenschaftliche und berufsfeldbezogene Studieninhalte enthalten sein. Die KMK-Kommission unter Vorsitz von Ewald Terhart

plädierte 2000 ebenfalls für eine parallele Ausbildung fachwissenschaftlicher und berufsbezogener Inhalte, da sich so „Bezüge zwischen den Studienbereichen am ehesten herstellen [lassen; S.B.]“ (Terhart 2000, S. 94). Bevor überstürzte Beschlüsse gefasst werden, sollten Bildungspolitiker lieber diese beiden Gutachten noch einmal zur Hand nehmen.

## Literaturverzeichnis

- Bildungskommission NRW [1995]: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand
- [BLK 1999] BLK-Verbundprojekt Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Universitäten Bochum, Frankfurt/M., Greifswald, Mannheim, Regensburg. In: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/Verbundprojekt-Geisteswissenschaften/>
- Blömeke [2001], Sigrid: Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung. Theoretische und empirische Fundierung am Beispiel medienpädagogischer Kompetenz. Habilitationsschrift Universität Paderborn/ Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft
- Bommes, Michael / Dewe, Bernd / Radtke, Frank-Olaf [1996]: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 4)
- Buchberger, F./ Campos, B.P./ Kallos, D./ Stephenson, J. (Hrsg.) [2000]: Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE
- Burkart [1982], Günter: Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. Eine Auseinandersetzung mit Parsons' Theorie der amerikanischen Universität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Opladen) 34 (1982) 3, S. 444-468
- Burkart [1983], Günter: Zur Mikroanalyse universitärer Sozialisation im Medizinstudium. Eine Anwendung der Methode der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation. In: Zeitschrift für Soziologie (Stuttgart) 12 (1983) 1, S. 24-48
- [DAAD 2000] Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): Bachelor und Master in Mathematik und Naturwissenschaften. Tagungsdokumentation. Bonn: DAAD
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf [1990]: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig: Copy-Center Colmsee (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit; 28), S. 291-320
- [DGfE 1999] Strukturkommission des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bericht und Empfehlungen der Kommission zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse – Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) – im Fach Erziehungswissenschaft. o.O.
- Erhart, Walter (Hrsg.) [1999]: Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Greifswald: Universität
- Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19.06.1999. In: [http://www.reko.ac.at/bolog\\_dt.htm](http://www.reko.ac.at/bolog_dt.htm)
- Expertenrat [2001] im Rahmen des Qualitätspakts: Abschlussbericht. Münster
- [FAZ] oll.: Kaum wiederzuerkennen. In: FAZ (Frankfurt/M.) v. 21.02.2001
- Foucault [1973], Michel: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München: Carl Hanser
- Giesecke [2000], Hermann: Was heißt: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe?. In: Neue Sammlung. Vierteljahrschrift für Erziehung und Gesellschaft (Seelze-Velber) 40 (2000) 1, S. 83-97
- [HRG 1999] Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I, S. 18). <http://www.gesetze-aktuell.de/Gesetzestexte/hrg.htm>

- [HRK] Hochschulrektorenkonferenz: Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Empfehlung des 183. Plenum am 10.11.1997
- Hofmann [1972], Werner: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 6. Aufl.
- Klüver [1995], Jürgen: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett, S. 78-91
- [KMK] Strukturvorhaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 05.03.1999. In: <http://www.kmk.org/hschule/bsstrukt.htm> 1999
- McClelland, Charles E.: Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland. In: Conze, Werner / Kocka, Jürgen (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert T. 1. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett-Cotta 1985 (= Industrielle Welt; 38), S. 233-247
- [MSWF 2001] Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Erlass v. 15.02.2001
- Oelkers, Jürgen/ Oser, Fritz: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern/ Aarau 2000 (= Nationales Forschungsprogramm 33)
- [PLAZ] Paderborner Lehrerbildungszentrum: Lehrerbildung an der Universität Paderborn. Positionspapier des Paderborner Lehrerbildungszentrums. Paderborn: Universität 2001
- [PLAZ] Paderborner Lehrerbildungszentrum (Hrsg.): Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation. Paderborn: Universität 2000
- Radtke [1988], Frank-Olaf: Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung. Vierteljahrsschrift für Erziehung und Gesellschaft (Seelze-Velber) 28 (1988) 1, S. 93-108
- Radtke [1996], Frank-Olaf: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske und Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 8)
- Regenbrecht [1994], Aloysius: Lehrerbildung an Universitäten. Vortrag zur Emeritierung am 3.2.1994. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Wien) 70 (1994), S. 287-302
- Rinkens [2001], Hans-Dieter: Entprofessionalisierung der Lehrer-Ausbildung? Stellungnahme des Paderborner Lehrerbildungszentrums (PLAZ) zu den grundsätzlichen Aussagen des Expertenrats zur Lehrerbildung. Paderborn: PLAZ (Ms.)
- Scherr [2000], Albert: Wissensaneignung als Bildungsprozess? Überlegungen zur Funktion pädagogischer Studiengänge und zur Rekonstruktion (sozial-)pädagogischer Wissensformen. In: Dewe, Bernd / Kurtz, Thomas (Hrsg.): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Fallstudien zur Relation zwischen Disziplin und Profession. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 16), S. 187-202
- [SHRK 2000] Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz: Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden in Europa und die möglichen Folgen für die Schweiz. Ein Lagebericht zuhanden der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz (ergänzte Fassung vom 10. April 2000). o.O.: SHRK (Ms.)
- Siegrist [1988], Hannes: Bürgerliche Berufe. Die Professionen und das Bürgertum. In: Siegrist, Hannes (Hrsg.): Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; 80), S. 11-48
- Stichweh [1994], Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994
- Tenorth [1990], Heinz-Elmar: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig: Copy-Center Colmsee (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit; 28), S. 271-290
- Terhart [2000], Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbereich der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel: Beltz
- Tenorth [1996], Heinz-Elmar: Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u. a.: Beltz 1996 (= Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft; 34), S. 285-298

- Torstendahl [1990], Rolf: Essential Properties, Strategic Aims and Historical Development. Three Approaches to Theories of Professionalism. In: Burrage, Michael / Torstendahl, Rolf (Hrsg.): Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions. London u. a.: Sage, S. 45-61
- Wildt [1996], Johannes: Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, Dagmar/ Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/ Basel: Beltz 1996, S. 91-107
- Wildt [2000], Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, Manfred u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-182
- Wissenschaftsrat [2000]: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin: WR
- Wittenbruch [1997], Wilhelm: Lehrerausbildung ohne Bildung. Anmerkungen zur Situation der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Wien) 73 (1997), S. 254-273