

einer sozialen Integration, weil ihr urbanes Engagement das benachteiligte Quartier in die Stadt einfügt.

## 5 Fazit

Die Öffnung der Schulen zur Stadt ist ein Instrument, um urbaner Segregation zu begegnen. Es ist Ausdruck eines integrierten *Governance*-Konzepts, das sich am Leitbild der nachhaltigen europäischen Stadt orientiert. Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieser *Urban-Governance*-Strategie ist, dass die Schulen ihre soziale Integrationsfunktion nicht nur für ihr Quartier, sondern auch für die gesamte Stadt reflektieren. Umgekehrt müssen die städtebaulichen Entwicklungskonzepte die soziale Verflechtung der Schulen in die städtischen Netzwerke aufnehmen. Auf diese Weise kann Schritt für Schritt der soziale Zusammenhalt der Stadt gestärkt und der urbane Gesellschaftsvertrag neu formuliert werden.

*Verf.: Prof. Dr. Jens Kersten, Lehrstuhl Öffentliches Recht III, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität Bayreuth, Universitätsstr. 30, 95447 Bayreuth, E-Mail: Jens.Kersten@uni-bayreuth.de*

*Ewald Terhart*

# Erstes Staatsexamen oder Master of Education – welcher Abschluss für angehende Lehrer?

*Für Hermann Lange † 15.1.2008<sup>1</sup>*

## 1 Der Hintergrund des Problems

Aufgrund vielfältiger Krisenerscheinungen im deutschen Hochschulsystem wird seit einigen Jahren massiv und im Sinne eines *top-down*-Prozesses sein Umbau in Richtung auf eine gestufte Studienstruktur nach angelsächsischem Vorbild betrieben; zahlreiche solcher Studiengänge sind bereits eingerichtet.<sup>2</sup> Im Wintersemester 2006/07 wurden 45 % der Studienmöglichkeiten

1 *Am 15.1.2008 ist Herrmann Lange plötzlich und unerwartet verstorben. Bildungspolitik und Bildungsforschung in Deutschland haben ihm sehr viel zu verdanken. Wie kaum ein anderer konnte er sich mit Kompetenz und Autorität sowohl in der Welt der Administration als auch in der Welt der Wissenschaft bewegen. Insbesondere hat er sich in unterschiedlichen Funktionen und weit über seine aktive Dienstzeit hinaus für die Verbesserung der Lehrerbildung eingesetzt. Ich widme ihm diesen Aufsatz in Erinnerung an unsere langjährige gute Zusammenarbeit und denke dabei insbesondere an die „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (1998/99).*

2 *Welbers, U. (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied 2001; Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M., Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004; Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung: Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF, Bonn/Berlin 2005.*

in Deutschland als Bachelor- oder Masterstudiengänge angeboten; im Wintersemester 2005/06 waren 12,5 % aller Studierenden in Bachelor- oder Masterstudiengänge eingeschrieben.<sup>3</sup> Verabredet ist, dass ab 2010 nur noch in Studiengänge eingeschrieben werden kann, die der Bologna-Verabredung entsprechen.

„Gestufte Studiengänge“ bedeutet bekanntlich: Alle Studierende durchlaufen in der ersten Stufe (sechs bis acht Semester) ein allgemein berufsqualifizierendes *Bachelor*-Studium in einem oder zwei Fächern, evtl. angereichert durch fachunabhängige, allgemein-qualifizierende Studien. Ziel ist *employability* – ein Begriff, den man am treffendsten wohl mit „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt. Es herrscht die Vorstellung, dass ein großer, wenn nicht der größte Teil der Bachelor-Absolventen mit diesem Abschluss die Hochschulen verlässt. Ein kleinerer Teil bewirbt sich entweder direkt um die Aufnahme in ein weiterführendes Studium auf der *Master*-Stufe (drei bis vier Semester), oder aber es werden zunächst einige Jahre im Berufssystem verbracht, um dann zur Universität zurück zu kehren und eine Weiterqualifizierung auf der Master-Stufe zu betreiben. Die Studiengänge auf der Master-Stufe sind vom inhaltlichen Zuschnitt her nicht einfach Verlängerungen und Vertiefungen von Bachelor-Studiengängen, sondern haben andere thematische Zuschnitte. Sie können strikt *forschungsbezogen* sein oder aber *professionsbezogene* Vertiefungen und Spezialisierungen anbieten. An die Master-Stufe schließen sich – auf einer dritten Ebene – strukturierte Promotionsstudiengänge an.

Über die Einführung dieses zwei- bzw. dreistufigen Studien- und Abschlussystems ist unendlich viel diskutiert und geschrieben worden.<sup>4</sup> Auf diese allgemeine Debatte über Bachelor und Master soll im Folgenden nicht eingegangen werden. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die Pläne und vor allem: die bisherigen Erfahrungen und aktuellen Probleme bei der Übertragung dieses Systems auf die erste, universitäre Phase der *Lehrerbildung*. Ganz besonders interessiert dabei die Frage, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgewirkungen die Lehrerbildung, die zu den staatlich regulierten universitären Studiengängen gehört und mit *Staatsexamina* abschließt, im Zuge ihrer Einbindung in den Bologna-Prozess in eine ‚normale‘ akademische Hochschulprüfung verwandelt wird.

Bekanntlich ist in Deutschland die Ausbildung von Medizinern, Pharmazeuten, Lebensmittelchemikern, Juristen und Lehrern staatlich reguliert; die Ausbildung von Klerikern wird durch die jeweiligen kirchlichen Vorgaben bestimmt. Dies geht zurück auf die in Deutschland sehr enge Verklammerung von Staat, Universität und akademischen Berufen. Alle drei Akteure – Staat, Universität, Berufe – stehen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in einer engen, z.T. symbiotischen Beziehung, aus der alle drei jeweils Nutzen für sich ziehen: der Staat definiert die Kriterien der Berufszulassung und damit die vorauslaufenden Studien der Mitglieder staatlicher und gesellschaftlicher Funktionsebenen, hat hier also eine Gestaltungs- und Kontrollmöglichkeit. Die Universität stabilisiert sich durch ihre Monopolstellung bei der Ausbildung dieser staatlichen Funktionsebenen und sichert sich auf diesem Wege staatliche Ressourcen, um diese Ausbildung auch

3 *KMK/BMBF*, Bologna Prozess. Nationaler Bericht 2005–2007 für Deutschland von KMK und BMBF, Bonn/Berlin 2006, S. 8.

4 *Grigat, F.*, „Keine einheitliche Logik des Systems“. Zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen, in: *Forschung & Lehre*, 6, 2005, S. 290–293; *Wex, P.*, Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland, Berlin 2005; *Walter, T.*, Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden 2006; *Schriewer, J.*, „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 2007, S. 182–199; *Klein, M.*, Die Studienabschlüsse Bachelor und Master. Entwicklung und Auswirkung der neuen Studienstruktur auf das deutsche Hochschulsystem, Saarbrücken 2007.

tatsächlich in qualitativ und quantitativ angemessener Weise durchführen zu können. Immerhin beenden gut 40 % aller Studierenden ihr Studium in einem staatlich geregelten Studiengang.<sup>5</sup> Und diese Berufe selbst begeben sich unter den Schutz staatlicher Reglementierung und Monopolstabilisierung, nehmen aber über den Staat auch Einfluss auf die Ausgestaltung des Zuschnitts der Berufe, der Zugangsvoraussetzungen, der Platzierung im Gehaltsgefüge etc. „Den Staatsexamensstudiengängen kommt gesellschafts- und hochschulpolitisch eine besondere Bedeutung zu: der Staat rekrutiert aus den Absolventen dieser Studiengänge funktionale Eliten, mit deren Hilfe er das staatliche Erfordernis der Daseinsvorsorge (Gesundheit, Recht, Bildung) sichert; über die Staatlichkeit der Ausbildung beabsichtigt er, bestimmte Qualitätsstandards zu gewährleisten“ (ebenda). Die vom Staat durchgeführte Prüfung, das „Staatsexamen“, stellte zwar ursprünglich eher eine Art *Berufseignungsprüfung* dar, entwickelte sich faktisch aber zur *Studienabschlussprüfung*. In Europa und vor allem in Deutschland ist die Symbiose von sog. „freien“ Berufen und Staat sehr eng. Insofern ist es nicht unangemessen, in diesem Zusammenhang von verstaatlichten Professionen zu sprechen – ganz im Gegensatz zu den „freien“ Berufen in den USA.

Seit Beginn dieser Konstruktion, vor allem aber seit der Durchsetzung eines an Forschung und unabhängiger Erkenntnisbildung orientierten Wissenschaftsideals stehen natürlich der Anspruch der wissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der Regulation dieser Ausbildung durch den Staat in einem gewissen Widerspruch. Woran hat sich die Universität bzw. woran haben sich die jeweiligen Fakultäten zu orientieren? Folgen sie den immanenten Imperativen und Selbstregulationsmechanismen der Wissenschaft und vermitteln diese inhaltlich und formal auch an ihre Studierenden – oder orientieren sie sich an den Notwendigkeiten des späteren Staatsamtes? Von einer prästabilen Harmonie zwischen beiden Bezugssystemen kann man nämlich nicht ausgehen. Eine klassische Lösungsstrategie für dieses Dilemma ist die Verzeitlichung und Verantwortungs- teilung, wie sie in der zweiphasigen Ausbildungsstruktur von Juristen und Lehrern erkennbar ist: Die universitäre Phase ist noch ganz oder weitgehend an Wissenschaft orientiert; konkrete Berufsbelange werden in eine anschließende, zweite Phase des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) verlagert, wobei diese Phase dann vollständig in der Regie des Staates durchgeführt wird. Die erste Phase schließt mit der I. Staatsprüfung ab, die gemeinsam von – zu Mitgliedern des Staatlichen Prüfungsamtes ernannten – Universitätsangehörigen und Vertretern der Schulseite durchgeführt wird; das II. Staatsexamen liegt dann ganz in der Hand der staatlichen Organe selbst. Mit dem Erwerb der Staatsexamina, die am Ende von Ausbildungsgängen stehen, sind dann Berechtigungen für weitere Bildungsschritte sowie – letztendlich – Platzierungen in der Stellen- und Gehaltsstruktur (zumindest) des öffentlichen Dienstes verbunden. In dieser engen Verklammerung von Staat, Universität und akademischen Berufen spielt auch der Lehrerberuf eine nicht unwichtige Rolle. Dies nicht allein schon aufgrund der hohen Zahl der Lehramtsstudierenden – sie bilden gut die Hälfte aller Studierenden in staatlich regulierten Studiengängen<sup>6</sup> –, sondern auch qualitativ insofern, als manche Disziplinen in der philosophischen Fakultät ihr wissenschaftliches Personal nur in dem Maße aufbauen und halten konnten und können, in dem Gymnasiallehrer ihre Studien an der Universität zu betreiben haben.<sup>7</sup>

5 Dies gilt für die Jahre 1994–2000; vgl. *Wissenschaftsrat*, Empfehlung zur Reform der staatlichen Abschlüsse, Köln 2002, S. 4 und S. 41.

6 Vgl. *ibid.*, S. 41.

7 *Zymek, B.*, Wissenschaft, Universitätsstruktur und Lehramt. Das deutsche Muster, seine Krisen, seine Zukunft, in: Estelman, F./Krügel, P./Müller, O. (Hrsg.), *Tradition und Entgrenzung. Beiträge zur romanistischen Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt 2003.

Dass auch Lehrer Staatsexamina zu absolvieren haben ist eine Folge der allmählichen Herauslösung der Schule aus der kirchlich-konfessioneller Bindung und ihre Überführung in staatliche Hoheit. Anders formuliert: Wenn das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, und der Staat eine Schulpflicht für Kinder und Heranwachsende bestimmten Alters ausspricht und diese auch durchsetzt und garantiert, dann kommt dem Staat – so die bisherige Auffassung – auch das Recht und die Pflicht zu, die Qualität seines Schul-Personals zu definieren und sicher zu stellen. Dies geschieht u.a. durch staatlich regulierte Ausbildung und Lizensierung. Ein leitendes Motiv hierfür ist auch das Bestreben, zum Zwecke des Schutzes der schulpflichtigen Bevölkerung nur geeignete, qualifizierte Personen Lehrer werden zu lassen. Denn aufgrund der Schulpflicht kann niemand der Schule bzw. den Lehrern (meistens sogar: einem bestimmten Lehrer) ausweichen.

Mit dem Bologna-Prozess wird die traditionelle Studien- und Abschlusstruktur der deutschen Universität sowie deren Verknüpfung mit dem Berufs- und Laufbahnsystem hinfällig; dies gilt letztendlich auch für die staatlich regulierten Studiengänge mit Staatsexamina, die einer Empfehlung des Wissenschaftsrats zu folge ebenfalls in diese Struktur eingeordnet werden können und sollten. Während die Juristen und die Mediziner bislang massiv und noch erfolgreich Widerstand gegen „Bologna“ zu leisten in der Lage waren, sieht dies beim Lehrerberuf bekanntlich anders aus. Obwohl sich die Vertreter der Lehrerbildung und auch die allermeisten Vertreter von Kultusministerien zunächst und z.T. bis heute sehr skeptisch bis kritisch äußerten, haben die Vertreter der Wissenschaftsseite und der Universitätsleitungen sehr schnell die Lehrerbildung als Hebel eingesetzt, um universitätsweit den Zug in Richtung Bologna in Bewegung zu bringen: Viele Universitäten hatten sich schon immer durch kultusministerielle Vorgaben zur Lehrerbildung eingeengt gefühlt, ja die Lehrerbildung de facto nicht selten als eine Art Zusatzgeschäft betrachtet, welches jedoch nicht zum Kernbereich der Universität gehöre, sondern eine Art Serviceleistung darstelle. Im inneruniversitären Meinungsbildungs- und Machtverteilungsprozess hatte und hat die Lehrerbildung häufig einen sehr schweren Stand, wobei dies von Universität zu Universität anders sein konnte. Und außerdem muss berücksichtigt werden: Aufgrund ihrer Konstruktionsprinzipien (zwei Fächer-Studium plus erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studien) ist die Lehrerbildung beinahe über die gesamte Universität verteilt (außen vor bleiben Medizin, Jura und – größtenteils – Wirtschaftswissenschaften und einige ‚kleine Fächer‘). Wer also die 1. Phase der Lehrerbildung vom „Joch des Kultusministeriums befreit“ (so ein Prorektor einer großen Universität) und auf die neue Studienstruktur umstellt, hat das Bachelor-Master-System in etwa zwei Drittel der Universität eingeführt.

Den Startschuss für die Einbringung der Lehrerbildung in die neue Studienstruktur liegt mittlerweile 10 Jahre zurück: Die entsprechende kurze Passage in einer Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrerbildung vom November 1998 bleibt noch relativ unbemerkt.<sup>8</sup> Sehr viel breitere Beachtung fanden die entsprechenden Vorschläge des Expertenrats NRW<sup>9</sup> von 2001 sowie die ebenfalls in diese Richtung zielenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2001 zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung.<sup>10</sup> Eine Expertengruppe der Kultusministerkonferenz,

8 *Hochschulrektorenkonferenz*, Empfehlungen zur Lehrerbildung, Bonn, November 1998, in: Schulz, D./Wollersheim, W. (Hrsg.), *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis*, Neuwied 1999, S. 163–176.

9 *Expertenrat NRW*, Gutachten zur Situation und Optimierung der Hochschullandschaft in NRW, Münster 2001; vgl. dazu *Baumgart, F./Terhart, E.*, Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und konstruktive Alternativen, in: *Die deutsche Schule* 93, 2001, S. 332–342.

10 *Wissenschaftsrat*, Empfehlung zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung, Köln 2001.

die im September 1999 „Perspektiven für Lehrerbildung in Deutschland“ vorgelegt hat, sprach sich demgegenüber grundsätzlich für die Beibehaltung der herkömmlichen Rahmenstruktur aus und äußerte sich eher vorsichtig zur Rolle der konsekutiven Studienstrukturen in der Lehrerbildung.<sup>11</sup> Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wiederum plädiert dafür.<sup>12</sup> Die Kultusministerkonferenz selbst hat sich zunächst skeptisch-zögerlich verhalten und strenge Bedingungen formuliert (Frühjahr 2002), dann aber nach langem Ringen einen Minimalkompromiss gefunden (Juni 2006: „Quedlinburger Beschluss“<sup>13</sup>). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in der die fachliche Expertise für Lehrerbildung konzentriert ist, hat ebenfalls nach langem Zögern ein Strukturmodell vorgelegt.<sup>14</sup>

## 2 Bachelor – Master – Lehrer

Die gestufte oder konsekutive Lehrerbildung im Bachelor-Master-System löst die herkömmlichen, *grundständigen* Lehramtsstudiengänge ab, in deren Rahmen von *Beginn an* die Fächer und ihre Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Praktika absolviert werden, und die mit dem I. Staatsexamen abschließen. Die Übertragung der Bachelor-Master-Struktur auf die Lehrerbildung bedeutet im Grundsatz, dass man bis zum Bachelor zwei schul-affine Fächer studiert und sich in den allgemein-qualifizierenden Studien bereits mit Bildungs- oder „Vermittlungswissenschaften“<sup>15</sup> beschäftigt, die *auch, aber nicht nur* für Schule und Lehrerberuf im engeren Sinne wichtig sind, sondern sich auf Bildung und Lernen generell beziehen. Erst nach Erwerb des Bachelor-Abschlusses wird formell der Entschluss gefasst bzw. umgesetzt, nunmehr definitiv Lehrer werden zu wollen. Zu diesem Zweck bewirbt man sich um einen Platz in einem entsprechenden

- 
- 11 Terhart, E. (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.
  - 12 Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung, Berlin 2003.
  - 13 Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. (Beiträge zur Hochschulpolitik), Bonn 2007; Tenorth, H.-E., Lehrerbildung auf Abwegen? Zum Beschluss der KMK von Quedlinburg, in: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 14, 2006, S. 55–57.
  - 14 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakalaureus- und Master/Magister-System, in: Erziehungswissenschaft 17, 2006, S. 25–32. Zum Thema vgl. weiterhin Terhart, E., Lehrerbildung – quo vadis? in: Zeitschrift für Pädagogik 47, 2001, S. 549–558; Herrmann, U., Universitäre Gymnasiallehrausbildung in der Bachelor-/Masterstruktur – Chancen oder Holzwege? in: Universität Hannover (Hrsg.), Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. Tagungsdokumentation. (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 23/2001), Hannover 2001, S. 11–39; Hofmann, S./Schneider, M. (Hrsg.), Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen, Modelle, Perspektiven, Frankfurt 2002; Helsper, W./Kolbe, F.U., Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2002, S. 384–400; Winter, M., Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. (HoF-Arbeitsberichte 3'04), Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2004; Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.), Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform, Bad Heilbrunn 2004; Bastian, J./Keuffer, J./Lehberger, R. (Hrsg.), Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen, Weinheim 2005. Für erste Evaluationen siehe Grützmacher, J./Reissert, R., Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum, Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover 2006 und van Buer, J./Kuhlee, D. Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin. (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin), Berlin 2007. Wichtige Quellen und Referenztexte zum Thema finden sich in Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Von Bologna nach Quedlinburg, a.a.O., S. 158 ff.
  - 15 Welbers, U. (Hrsg.), Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung, Düsseldorf 2003.

Masterprogramm („Lehrer-Master“; Master of Education), das klar auf ein bestimmtes Lehramt (oder ggf. auf mehrere) ausgerichtet ist. Es ist auch möglich, sich mit den unterschiedlichsten Studienvoraussetzungen und -abschlüssen, ggf. ergänzt durch eine Phase der Berufstätigkeit, für ein solches Masterprogramm zu bewerben. In diesem Masterprogramm steht die berufswissenschaftliche Ausbildung in Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogische Psychologie etc. im Mittelpunkt, angereichert durch (allgemein-schulische und auf die beiden Fächer bezogene) Praktika. Sofern fachliche Voraussetzungen fehlen, müssen diese nachgeholt werden. Der Quedlinburger Beschluss der KMK sieht vor, dass die Lehrerbildung nach neuer Struktur den Anforderungen und Qualitätsmaßstäben der herkömmlichen grundständigen Lehrerbildung entsprechen muss; der staatliche Einfluss soll dadurch gewährleistet sein, dass ein Vertreter des Staates in den Kommissionen sitzt, die über die Akkreditierung von zum Lehramt führenden Studiengängen zu entscheiden haben.<sup>16</sup>

Der Abschluss des Lehrer-Masters wird dann das Staatsexamen ersetzen bzw. als ein solches anerkannt und zugleich die Berechtigung zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst (2. Phase, Referendariat) beinhalten. Sofern ein solcher Masterabschluss nicht als 1. Staatsexamen anerkannt wird, und man den Master-Abschluss bzw. die Masternote nicht als Zugangsberechtigung bzw. Auswahlkriterium beim Zugang zum Vorbereitungsdienst anerkennt, müsste man – grundsätzlich, zumindest aber bei Bewerberüberhang – eine staatliche Zugangsprüfung zum Vorbereitungsdienst durchführen. Auf diese Weise würde dann der Staat entscheiden, wer in den Vorbereitungsdienst aufgenommen wird. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang natürlich, dass die Umstellung auf das Bachelor-Master-System bislang noch nicht dazu geführt hat, dass der Vorbereitungsdienst bzw. die II. Staatsprüfung an dessen Ende in Frage gestellt werden. Der staatliche Einfluss auf die Lehrerbildung bleibt also erhalten: Mit Blick auf die 1. Phase in Gestalt des Repräsentanten des Kultusministeriums in der Akkreditierungskommission (s.o.); in der 2. Phase in Gestalt des II. Staatsexamens, welches dann in gewisser Hinsicht das einzige Staatsexamen wäre, das ein angehender Lehrer erfolgreich zu absolvieren hat.

Im Sinne der konsekutiven Lehrerbildung sind in verschiedenen Bundesländern seit ca. 7 Jahren Modellversuche unterwegs; manche Bundesländer haben eine solche Struktur auch ohne Modellversuche mittlerweile zum Standard erhoben und flächendeckend eingeführt, wobei eine große Bandbreite an Variationen festzustellen ist.

Unabhängig von der Frage, ob eine solche Umstellung des Hochschulsystems auf gestufte Studiengänge generell sinnvoll ist (ohne z.B. das Schulsystem und hier vor allem die Bildungsgänge in der Sekundarstufe II zu ändern), ist angesichts der Tatsache, dass sich die Bachelor-Master-Struktur an den Universitäten und Hochschulen in Deutschland mittelfristig flächendeckend durchsetzen wird, zu klären, ob und wie sich die Lehrerausbildung in dieses System einpassen lässt. Denn die sechs- oder achtsemestrige Studienzeit, das Zwei- oder Drei-Fächer-Prinzip, die Zweiphasigkeit und die zwei Staatsexamina der bisherigen Lehrerausbildung sind nicht ohne weiteres mit der gestuften Struktur von Bachelor und Master kompatibel. Nach den Diskussionen und Modellversuchen der letzten sieben Jahre zeichnen sich gegenwärtig (2007) hinsichtlich des

16 Für die bildungswissenschaftlichen Elemente von zum Lehramt führenden Studiengängen sowie auch für fachunabhängige Elemente des Vorbereitungsdienstes hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 2004 „Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ verabschiedet; vgl. KMK, Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2005, S. 280–290. Gegenwärtig werden von der KMK Anforderungen für die einzelnen Unterrichtsfächer und deren Fachdidaktiken erarbeitet. Alle diese Standards und Anforderungen gelten *unabhängig* von der Alternative grundständig oder konsekutiv.

Einbaus der universitären Lehrerbildung in die Bachelor-Master-Struktur folgende Problemzonen ab:

- Vermutlich alle Bundesländer werden kurz- oder langfristig die Lehrerbildung auf die Bachelor-Master-Struktur umstellen; einige wenige Bundesländer werden sowohl diese ‚gestufte‘ Struktur aufbauen als auch an einer (veränderten) ‚grundständigen‘ Lehrerbildung festhalten. Mittel- und langfristig betrachtet werden Bachelor und Master bundesweit die Studienstruktur auch in der 1. Phase der Lehrerbildung bestimmen – aber es wird immer auch punktuelle Ausnahmen geben.
- Entgegen früheren Planungen und Prototypen, bei denen auf der Bachelor-Stufe *ausschließlich* Fachstudien und auf der Master-Stufe *ausschließlich* bildungswissenschaftliche Studien durchgeführt werden, werden in den meisten Reformkonzepten auch schon auf der Bachelor-Stufe erziehungswissenschaftliche Studien vorgesehen oder angeboten, die dann auf der Master-Stufe sehr stark intensiviert werden. Ebenso werden auf der Master-Stufe geringfügig auch fachwissenschaftliche Studien weiter geführt. Die zeitliche Anordnung und der Umfang der Studienelemente variiert von Modellversuch zu Modellversuch, von Bundesland zu Bundesland.
- Für die Gymnasial-, Berufsschul- und Sonderschullehrerbildung (= ‚großes‘ Lehramt, das in den höheren Dienst führt) lässt sich relativ problemlos eine Struktur von 6+4 Semestern aufbauen: Im sechssemestrigen Bachelor-Studium werden zwei schulbezogene Fächer (und ein sehr geringer Teil des erziehungswissenschaftlichen Pensums als Wahlelement im Rahmen von ‚general studies‘) studiert. Danach erfolgt in einem viersemestrigen Master die berufsbezogene Ausbildung zum Gymnasial-, Sonderschul- oder Berufsschullehrer. Von hier aus geht man dann in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) über. Allerdings ist mit einem solchen Modell eine Verlängerung der Plan-Studienzeit auf 10 Semester verbunden – sicherlich ein Problem angesichts der in Deutschland generell zu langen Studienzeiten sowie der Tatsache, dass das *Durchschnittsalter* der neu in den Dienst eingestellten Lehrkräfte im Durchschnitt bei 31–33 Jahren liegt!
- Ein großes Problem resultiert aus der Tatsache, dass aus finanziellen Gründen (Besoldung!) die Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer (= ‚kleines‘ Lehramt, das zum gehobenen Dienst führt) auf 7–8 Semester begrenzt sein muss, weil bei einer Verlängerung – jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt – höhere Besoldungseinstufungen die Folge wären. Da dies aus finanziellen Gründen unbedingt vermieden werden soll, ist ein Studium von 8 Semestern das Limit. Dieser Imperativ lässt sich entweder in Gestalt eines achtsemestrigen Bachelors umsetzen<sup>17</sup> – oder aber in Gestalt eines sechssemestrigen Bachelors mit anschließendem zweisemestrigen Master (6+2). Wenn politisch gewollt wird, dass auch die Absolventen dieser kürzeren Lehramtsstudiengänge die Universität mit einem *Master* verlassen, so muss man diese 6+2 Konstruktion wählen. Wenn die Frage der einheitlichen Abschlussbezeichnung als nicht so gravierend angesehen wird, ist es konsequent, einen achtsemestrigen Bachelor zu konstruieren, von dem aus man dann in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) übergeht.<sup>18</sup>

17 Dies ist die Empfehlung der sog. „Baumert-Kommission“ zur ersten Phase der Lehrerbildung in NRW. Vgl. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Bonn/Düsseldorf 2007.

18 Die im September 2007 von der Landesregierung NRW vorgelegten Eckpunkte für die zukünftige Lehrerbildung, die auf den Empfehlungen der erwähnten Baumert-Kommission beruhen, sehen nun allerdings eine *gleichlanges und gleich strukturiertes Lehramtsstudium für alle Lehrämter* vor: sechs Semester Bachelor plus vier Semester Master. Der Master enthält ein Praxissemester; der Vorbereitungsdienst soll mittelfristig auf 1 Jahr gekürzt werden. Dieser

- Es besteht gegenwärtig eine Unklarheit darüber, wer nach absolviertem Bachelor mit welchen Voraussetzungen und in welcher Zahl in welche Masterprogramme darf. Soll es spezielle Zulassungs- oder Eignungsprüfungen für die Zulassung zu den Lehrer-Mastern geben? Soll die Bachelor-Note – evtl. in Verbindung mit der Abiturnote? – den Ausschlag geben? Soll man eine Mindestnote festlegen?<sup>19</sup> Werden tatsächlich – was zu erhoffen ist – nur so viele zu den Lehrer-Mastern zugelassen, wie es der vorhandenen Lehrkapazität der an den Lehrer-Mastern beteiligten Disziplinen oder Disziplin-Anteilen entspricht? Oder richtet man sich bei der Zulassungszahl zu den Lehrer-Mastern an dem prognostizierten Bedarf an neu ausgebildeten Lehrern aus – und setzt darauf, dass die Universitäten die Überlast schon irgendwie bewältigen? Die Kapazitäten-Frage ist für die Universitäten, und im gegebenen Kontext: vor allem für die Bildungswissenschaften insofern besonders brisant, weil mit der Bachelor-Master-Struktur in aller Regel die Modularisierung der Studienangebote verbunden ist, die dem Plan und der realen Erfahrung nach zu einer sehr starken Steigerung der Lehrnachfrage sowie zu einem massiven Expansion und qualitativen Änderung des gesamten Prüfungsverfahrens führt.<sup>20</sup> Andererseits muss die Bildungsadministration bzw. Schulaufsicht daran interessiert sein, dass immer hinreichend viele neu ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, ja wenn möglich ein gewisser ‚Überschuss‘ entsteht, damit dann am Ende nicht alle, sondern möglichst nur die besseren Absolventen in den Schuldienst übernommen werden können. Universitäre Kapazitäten und aktuelle und vor allem: zukünftige Bedarfe an ausgebildeten Lehrern aufeinander abzustimmen war jedoch schon immer ein beinahe unlösbares Problem.
- Genauso wie im deutschen Hochschulsystem die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur ohne Blick auf die Strukturen des ‚darunter‘ liegenden Schulsystems vollzogen werden, genauso wird die konsekutive Lehrerbildung in den meisten – nicht in allen – Bundesländern ohne Blick auf die anschließende 2. Phase der Lehrerbildung, das Referendariat (Vorbereitungsdienst), installiert. Die oben erwähnte, mit der Bachelor-Master-Struktur verbundene Verlängerung der (Plan-)Studienzeiten hat vielfach zu Überlegungen geführt, die 2. Phase der Lehrerbildung mit der universitären Masterphase zu verknüpfen bzw. z.T. in diese zu integrieren, etwa im Bereich der Praktika (Verkürzung der 2. Phase auf 18 Monate). Dies würde die Lehrkapazität auf der Master-Stufe erweitern; erste und zweite Phase wären an dieser Stelle zur Kooperation gezwungen. Andererseits könnten mit einer solchen Verschränkung sehr hohe Reibungsverluste verbunden sein; erinnert sei an bestimmte Erfahrungen aus der „einphasigen Lehrerbildung“ der späten 1970er und frühen 1980er Jahre.

Ein zentrales Problem der Umstellung auf Bachelor und Master entsteht durch die Notwendigkeit, das Verhältnis von akademischer bzw. universitärer Seite und staatlicher Seite neu zu bestimmen.<sup>21</sup> Entweder entlässt man die Universitäten bei der Ausbildung von späteren Lehrern

---

Entschluss, die Gleichwertigkeit aller Lehrämter durch ein gleichlanges Studium zu erreichen, ist – vor dem Hintergrund einer gut 150jährigen Debatte um diesen Punkt – sicherlich Bahn brechend und zu begrüßen. Die Folgen für die Einstiegsbesoldung sowie für das Laufbahnsystem sind ungeklärt und müssen offensiv erörtert werden. Dies alles steht im größeren Kontext einer Reform von Besoldungs- und Laufbahnsystemen im Öffentlichen Dienst.

19 Über diese Frage ist es in Baden-Württemberg zwischen der Landesregierung und der Landesrektorenkonferenz zu einem Streit gekommen: Bis zum Sommer 2007 hatten beide Seiten darin übereingestimmt, dass es irgendeine Form von Auswahl beim Übergang vom Bachelor zum Lehrer-Master geben solle. Im Sommer 2007 ist das Kultusministerium unter Hinweis auf den sicher zu stellenden Lehrbedarf und auf rechtliche Probleme hiervon abgewichen. Dies hat die Hochschulseite zum Anlass genommen, die Gespräche auszusetzen und ein Rechtsgutachten einzuholen.

20 Terhart, E., Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre, in: *Erziehungswissenschaft* 18, 2007, S. 23–37.

21 Vgl. dazu grundsätzlich und ausführlich Lange, H., Staatsexamen oder Hochschulprüfung? in: Hilligus, A./Rinkens, D. (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?*, Münster 2006, S. 117–127.

(als Staatsbeamten) ganz aus der staatlichen Regulation. Das könnte zur Konsequenz haben, dass die universitär ausgebildeten Lehrer-Master nicht mehr automatisch die *Berechtigung* zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst hätten, sondern nur die Berechtigung, sich um einen Platz im Vorbereitungsdienst *zu bewerben*. Hier müssten dann ggf. Auswahlprüfungen stattfinden. Die Schulbehörden übernehmen dann genau die Quantität und Qualität an Absolventen universitärer Lehrer-Masterstudiengänge in den Vorbereitungsdienst, die sie unter Einrechnung von Abbrechern etc. benötigen. Ein solches Modell würde zu einer *Entstaatlichung der universitären Phase der Lehrerbildung* führen, würde die Lehramtsstudiengänge also in normale, allein akademisch regulierte Studiengänge verwandeln. Allerdings müsste dann – wie erwähnt – eine Aufnahmeprüfung den Zutritt zum Referendariat regeln. – Oder aber man praktiziert das Gegenteil, hält also den staatlichen Einfluss auf die universitäre Lehrerbildung aufrecht – mit der Folge, dass dann – konsequent zu Ende gedacht – nicht nur die Master-, sondern letztlich auch die Bachelor-Stufe ebenfalls und wie bisher staatlichen Regulationen unterlägen, da auf dieser Stufe ja die fachlichen Voraussetzungen für die spätere Unterrichtsarbeit erworben werden. Dies wäre allerdings problematisch und widersinnig, denn nicht alle Bachelor-Absolventen wollen Lehrer werden! – Angesichts dieser Situation haben sich manche Bundesländer noch nicht klar entschieden, und diejenigen, die sich entschieden haben, gehen unterschiedliche Wege. Lt. Beschluss der Kultusministerkonferenz soll der staatliche Einfluss bei der Akkreditierung von zum Lehramt führenden Studiengängen geltend gemacht werden; die neue, ‚gestufte‘ Lehrerbildung muss inhaltlich den jeweils gültigen, sich also auf die grundständige Lehrerbildung beziehenden Lehramtsprüfungsordnungen entsprechen („Quedlinburger Beschluss“). Nach erfolgter Akkreditierung sollen die Lehrer-Master als *berechtigte Zugänge* zum Vorbereitungsdienst anerkannt werden.

Unabhängig von der formal-rechtlichen Frage, ob nun zwei Staatsexamina angemessen sind, oder aber ein Masterabschluss und ein Staatsexamen am Ende der 2. Ausbildungsphase ausreichend sind, stellt sich die empirische Frage, durch welche Konstruktion am ehesten sicher zu stellen ist, dass die Lehrerausbildung ihren Zweck – Vorbereitung möglichst gut qualifizierter Lehrer in hinreichender Zahl – erfüllt. Die Vergangenheit hat gezeigt, dass der starke Einfluss des Staates auf die erste und zweite Phase diesen Zweck nicht unbedingt erfüllt hat. Zwar hatte der Staat das Regulations- und Prüfungsmonopol; in den staatlichen Lehramtsprüfungs- und Ausbildungsordnungen wurden viele Dinge jedoch sehr formal geregelt: Die inhaltlichen Zielsetzungen waren und sind in aller Regel zwar anspruchsvoll, aber vage; die Steuerung der des tatsächlichen Studienablaufs erfolgte über die Benennung von (Auswahlpflichten aus) Themenfeldern und durch Festlegung von Art und Zahl der zu erbringenden Studienleistungen als Vorleistungen zum Staatsexamen. Das Staatsexamen besteht aus einer größeren Zahl von schriftlichen und mündlichen Einzelprüfungen in den beiden Fächern (incl. Fachdidaktiken) und in Erziehungswissenschaft sowie einer größeren schriftlichen Hausarbeit („Staatsarbeit“). Die staatlichen Prüfungsämter an den Universitätsstandorten haben faktisch nur wenige Möglichkeiten, die Universität bzw. die Fachbereiche tatsächlich und in jedem Fall zur Erfüllung der Notwendigkeiten der Lehramtsprüfungsordnung anzuhalten. Beide Seiten – Staatliches Prüfungsamt und Universität – waren gewissermaßen bedingungs- und alternativlos aneinander gebunden – Scheidung unmöglich! Insofern hat der formal hohe staatliche Einfluss faktisch nicht automatisch dazu geführt, dass der staatlich definierte Zweck auch inhaltlich voll erfüllt wurde.

Wie in anderen Studiengängen auch, so richtet sich die neure Lehrerbildungsdiskussion an der Vorstellung aus, dass auch schon die erste Phase die Ausbildung an nachprüfbar Kompetenzen der Auszubildenden orientiert sein muss, wobei der individuelle Ausprägungsgrad dieser Kompetenzen anhand vordefinierter Gütemaßstäbe („Standards“) bemessen wird. Studiengänge müssen

modularisiert aufgebaut sein, wobei Module jeweils zu benennbaren und prüfbaren Kompetenzen führen und im Durchlauf durch die Modulstruktur das jeweilige Ausbildungsziel erreichbar wird. Modularisierte Studiengänge enthalten auch Wahlbereiche und offene Bereiche des Selbststudiums. Entscheidend sind die Konstruktion der Modulstruktur und die genaue Beschreibung der Module, die vor der Einrichtung und Akkreditierung eines neuen Studiengangs vorliegen müssen. Die Qualität solcher Akkreditierungsanträge wird von einer Akkreditierungsagentur überprüft, die ihr Urteil auf Fachkommissionen stützt. Akkreditierte Studiengänge werden kontinuierlich re-akkreditiert. Entscheidend ist bei dieser Form der Etablierung von Studiengängen, dass nicht allgemeine Zielformen und Themenkataloge, sondern überprüfbare Ergebnisse – als Fähigkeiten von Absolventen dingfest gemacht – den gesamten Prozess steuern. Es geht um die Steuerung der tatsächlichen Studienverläufe in Richtung auf vorgestellte Kompetenzen als definierte Erwartungen an Absolventen. Falls diese Form der am ‚output‘ fest gemachten Kompetenzanbahnung wirklich gelingt, wäre dies – immanent betrachtet – ein großer Fortschritt gegenüber herkömmlicher ‚input‘-Steuerung durch staatliche Prüfungsordnungen und Prüfungsämter. Um noch einmal auf den zentralen Punkt zurück zu kommen: Im Vordergrund steht bei diesen Überlegungen nicht die Aufgabe einer stimmigen Rechtskonstruktion, die dann Vorgaben definiert und darauf setzt, dass *eben deshalb* schon alles richtig laufen wird. Im Vordergrund steht vielmehr die Frage, ob eine nach bestimmten Regeln konstruierte Ausbildungspraxis *auch tatsächlich* die gewünschten Ergebnisse erzeugt. Dies lässt sich eben nur durch Blick auf die erhaltenen Ergebnisse selbst beurteilen. Tauglichkeit kann nicht theoretisch aus Rechtprinzipien hergeleitet werden, sondern muss sich empirisch erweisen. Der konkrete Beweis ist übrigens noch nicht erbracht worden – da auch die 2003 gestarteten Modellversuche derzeit noch keine ‚fertigen‘ Master of Education erzeugt haben.

### 3 Die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen – offene Probleme

Diese Problemliste macht deutlich, dass die Hochschulausbildung in Deutschland generell einem starken Wandlungsprozess unterliegt, der zwar unter der Flagge der Erhöhung der Vergleichbarkeit, der Internationalisierung und der Studentenmobilität segelt, der aber, da kein präziser Rahmen vorgegeben ist, zwischen Staaten, Bundesländern und z.T. sogar zwischen Hochschulen ein und desselben Bundeslandes sehr unterschiedlich verläuft und insofern die Vergleichbarkeit und Mobilität eher noch einschränkt.<sup>22</sup> Von diesem in der Wahrnehmung aller Betroffenen ebenso unausweichlichen wie zugleich chaotisch anmutenden Wandlungsprozess ist natürlich auch die Lehrerbildung sehr stark betroffen, wobei hier die Umstellungsprobleme besonders groß sind, weil die Lehrerbildung in Deutschland traditionell in hohem Maße staatlich reguliert ist. Und da Ausbildungsform und damit auch *Ausbildungsdauer* inhaltsrelevant sind, spielen am Ende finanzielle Erwägungen eine alles entscheidende Rolle.

Aufgrund der real-existierenden Machtverhältnisse in Universitäten und Ministerien ist die Lehrerbildung dabei selbst keine bewegende Kraft, sondern eher eine Größe, die von anderen inner- und außeruniversitären Kräften bewegt wird – Kräften, bei denen die eigentlichen, inneren Belange der Lehrerbildung nicht immer im Mittelpunkt stehen. Das besonders Fatale hierbei ist, dass dieser gesamte Prozess der Umstellung von „grundständiger“ auf „gestufte“ Lehrerbildung sowohl auf der Bundes- wie auf der Landesebene nach Wahrnehmung vieler Beobachter und Be-

<sup>22</sup> Grigat, F., „Keine einheitliche Logik des Systems“. Zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen, in: *Forschung & Lehre*, 6, 2005, S. 290–293; Schriewer, J., „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 2007, S. 182–199.

tröffener reichlich unkoordiniert, in der Ausrichtungen phasenweise schwankend und zwischen allen Beteiligten strittig verläuft – wobei das zuletzt genannte Element für derartig tief greifende Wandlungsprozesse natürlich durchaus normal ist. Insofern setzten sich auch in diesem besonderen Innovationsprozess Elemente durch, die man aus allen verordneten institutionellen Veränderungsprozessen kennt: Nach außen hin gibt es immer wieder Bekenntnisse zu den gemeinsamen Zielen, zur großen Vision – und auf der Ebene des Alltags nutzen alle involvierten Gruppen diesen Prozess mehr oder weniger geschickt zur Durchsetzung derjenigen Interessen, die sie schon immer verfolgt haben. Auf diese Weise entstehen dann Verhältnisse, die – offiziell – keiner gewollt hat, und wofür die verschiedenen Interessengruppen dann natürlich die jeweils Anderen verantwortlich machen. Aber die Situation hat auch ein Gutes: Unter Verweis auf die allgemeine Unzufriedenheit kann man die nächste Innovationsrunde einläuten!

Die entscheidende bildungspolitische Notwendigkeit in dieser Situation ist die Herstellung von Klarheit und Eindeutigkeit. Es geht nicht darum, die alte, grundständige Lehrerbildung und das System der Staatsprüfungen um jeden Preis zu verteidigen; die Unzulänglichkeiten der innerhalb dieser Form anzutreffenden *Wirklichkeit* sind vielfach überzeugend dokumentiert worden. Und ebenso ist durch nichts garantiert, dass die *Wirklichkeit* einer in die Bachelor-Master-Struktur integrierten Lehrerbildung deutlich besser sein wird – was immer ‚besser‘ jetzt auch heißen mag. Der entscheidende Mangel des ganzen Prozesses scheint mir im Moment die fehlende Gesamtstrategie zu sein, die einen verlässlichen Rahmen zu schaffen hätte. Zwar gibt es (z.B. in Zielvereinbarungen zwischen Ministerien und Universitäten) wohl formulierte Absichtsbekundungen, allgemeine Rahmenvorgaben und hier und da ehrgeizige Zeitpläne der Umstellung. Die für die Kenner der Materie von Beginn an absehbaren heiklen und konfliktträchtigen Punkte – man denke nur an die Übergangsquoten zwischen Bachelor- und Master-Stufe in Verbindung mit der inneruniversitären Kapazitätsverteilung zwischen Bachelor- und Masterstufe – werden jedoch auf dieser Ebene ausgeklammert oder vertagt und am Ende dann den unteren Ebenen der beteiligten Institutionen überantwortet, die auf irgendeine lebbare, pragmatische Weise den Alltag zu organisieren haben. Im Grunde zieht sich in vielen Bundesländern ‚der Staat‘ zunehmend aus den Universitäten zurück; das ist für die Universitäten durchaus auch mit einigen Vorteilen verbunden. Im Bereich der Studiengänge ist es aber dort verunsichernd, wo das Studium am Ende praktisch ausschließlich in eine Tätigkeit im Staatsdienst führt, wie dies beim Lehrerberuf der Fall ist. Hier müssen sich neue Formen der Kooperation und der Übergangsgestaltung allererst herausbilden. Sowohl die universitäre Seite wie auch die staatliche Seite halten sich gegenwärtig jedoch auffällig zurück. Jeder scheint auf den anderen zu warten – jede vorzeitige Bewegung erscheint riskant.

*Verf.: Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster; E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de*