

Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung

Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance?

Eva Arnold
Sabine Reh
Hamburg/Berlin

Gegenwärtig erleben wir einschneidende Änderungen der Studien- und Ausbildungsorganisation der Lehramtsstudiengänge in Deutschland. In der überwiegenden Zahl der deutschen Bundesländer ist die Umstrukturierung der Lehrerbildung nach dem Bachelor/Master-

Vorbild inzwischen beschlossene Sache. Die formale Studien- und Prüfungsstruktur der Bachelor-/Master-Studiengänge ist allerdings nicht kompatibel mit der bisherigen Organisation von Lehramtsstudiengängen und Lehramtsprüfungen. Welche Probleme bestehen, wie hier möglicherweise Passungen erzeugt werden bzw. was die geforderte Neustrukturierung für die Lehrerausbildung und in der Folge dann für den Lehrerberuf und den Status der Lehrer haben könnte, soll im Folgenden diskutiert werden. Dazu werden wir zunächst kurz skizzieren, wie sich die Ausbildung für den Lehrerberuf entwickelt hat und inwiefern dieser Prozess historisch betrachtet als ein Prozess der „Professionalisierung“ bezeichnet werden kann. Vor diesem Hintergrund können wir die spezifische Struktur des Lehramtsstudiums heute charakterisieren und mögliche Strukturänderungen dieser Ausbildung durch die Einführung der Bachelor-/Master-Studiengänge analysieren und in ihren Auswirkungen für die Organisation, die curriculare und didaktische Gestaltung des Studiums selbst betrachten. Abschließend wird es um die Frage gehen, welche Chancen bestehen, auf diesem Wege eine vielfach gewünschte verbesserte Berufsvorbereitung zukünftiger Lehrkräfte zu erreichen.

1. Zur Geschichte der Lehrerausbildung an den Universitäten

Historisch ist folgender Befund zu erheben: Die für das deutsche Schulwesen charakteristische Trennung in ein niederes und höheres Schulwesens im 19. Jahrhundert mit einer grundsätzlich unterschiedlichen Ausbildungsstruktur für die hier jeweils tätigen Lehrer und Lehrerinnen hat Besonderheiten nach sich gezogen. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ist einer seminaristischen Ausbildung der Lehrpersonen im niederen Schulwesen die akademisierte Ausbildung der Oberlehrer, der Lehrer im Höheren Schulwesen, gegenüber gestellt. Die Akademisierung der Grundschullehrerinnenausbildung ist schließlich ein noch das gesamte 20. Jahrhundert dauernder Entwicklungsprozess mit unterschiedlichen Stationen, pädagogischen Akademien etwa, Pädagogischen Hochschulen und deren weitgehende Integration in die Universitäten, der allerdings bis heute nicht zu einer vollkommenen Angleichung aller akademischen Ausbildungen für die unterschiedlichen Lehrämter an unterschiedlichen Schulformen geführt hat. Referenzrahmen der durch staatliche Abschlussprüfungen – 1809 zuerst in Bayern, dann 1810 in Preußen – kodifizierten akademischen Ausbildung ist, Traditionen aufgreifend und dem neuhumanistischen Bildungsgedanken verpflichtet, die Altphilologie. Erst mit der seit Mitte des Jahrhunderts in den Prüfungsordnungen sich durchsetzenden fachlichen Spezialisierung studierten die Lehrer des höheren Schulwesens, diejenigen, die noch einmal etwa 50 Jahre später „Studienräte“ genannt wurden, in der Regel zwei Unterrichtsfächer und absolvieren allgemeine Studien, etwa ein „Philosophicum“ (vgl. Müller-Rolli 1992, auch Führ 1985, Jeismann 1999). Zu Recht weist Tenorth darauf hin, dass Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin keinesfalls die Rolle eines berufswissenschaftlichen Zentrums im Rahmen dieser akademischen Lehrerausbildung spielte: „Bleibt man zunächst nur im Lehrerberuf, dann ist die Zuschreibung des Status als ‚Fachmann‘ oder als ‚Pädagoge vom Fach‘ von Prüfungen abhängig, in denen wirklich das ‚Fach‘ dominiert. Entsprechend werden im 19. Jahrhundert auch die wissenschaftlichen Fächer, nicht die Erziehungswissenschaft zu den ‚Schulwissenschaften‘ gerechnet, während die Pädagogik als Wissenschaft gar nicht oder, selbst in manchen Lehrerprüfungen, nur randständig vorkommt“ (Tenorth 1999, S. 430).

Die Geschichte des Lehrerberufs kann so als ein Prozess der „Professionalisierung“, der Akademisierung und einer zunehmenden statusbezogenen Angleichung der spezialisierten Leistungsrollen im Bildungswesen interpretieren werden (vgl. Stichweh 1994, Müller/Tenorth 1984, Tenorth 1987, Lundgren 1999). Sie ist in Deutschland geprägt durch eine bestimmte Form der staatlichen Einflussnahme und Beaufsichtigung, der Bürokratisierung in einem staatlichen Schulwesen – erkennbar etwa an der Bedeutung, die der Einführung staatlicher Prüfungen als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs im Höheren Schulwesen, einer „hoheitlichen Aufgabe“, zukommt. Die anstehenden Veränderungen in der Studienorganisation durch die Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen werden voraussichtlich eine Reduzierung des staatlichen Einflusses auf die Ausbildung sowie eine Reduzierung staatlicher Garantien für die Statuserhaltung mit sich bringen, möglicherweise auch einen Schritt in Richtung einer neuerlich verstärkten Hierarchisierung der Ausbildung für unterschiedliche Lehrämter. Haben wir es also mit einer „Deprofessionalisierung“ zu tun?

2. Gegenwärtige Struktur der Lehrerausbildung

Vor diesem Hintergrund ist die Situation der Lehrerausbildung an den Universitäten heute zu charakterisieren. Fast überall sind Ausbildungsgänge unterschieden nach Lehrämtern an – so zumeist – unterschiedlichen Schulformen oder – seltener – in verschiedenen Schulstufen. Bis heute finden sich nicht nur deutliche geschlechtstypische Unterschiede in der Wahl der Lehrämter und der Fächer. Auch im Hinblick auf die Motivationslage lassen sich – statistisch betrachtet – Differenzen bei den Studierenden verschiedener Lehrämter beobachten (vgl. z.B. Terhart u.a. 1993, S. 71/72).

Im Mittelpunkt der Ausbildung derjenigen Lehrer und Lehrerinnen, die die Berechtigung erhalten, bis zum Abitur zu unterrichten, stehen zwei Fächer, in unterschiedlichem Umfang ergänzt durch fachdidaktische Seminare und – in ebenfalls deutlich unterschiedlichem Umfang – durch ein Studium der Erziehungswissenschaft. Für die Lehrämter an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, Sonderschulen und Berufsschulen ist diese Struktur unter gewissen Einschränkungen und Veränderungen reproduziert – auch sie studieren ein oder zwei Fächer und dazu spezielle pädagogische bzw. sonderpädagogische oder berufspädagogische Fach-

richtungen, die aber an den Universitäten ebenfalls nur in Ausnahmefällen das organisierende Zentrum ihres Studiums ausmachen. Die universitären Disziplinen, die Unterrichtsfächern korrespondieren, haben ein starkes Interesse an der Erhaltung dieses Zustandes, denn sie konnten ihre Kapazitäten bisher zu einem oft nicht unerheblichen Anteil aufgrund der hohen Zahlen von Lehramtsstudierenden erhalten. Sie stellen sich dennoch eher wenig auf Lehramtsstudierende ein – das gilt sowohl für das Curriculum, also die fachlich-inhaltliche Konstruktion des Studiums, wie auch für die fehlende Bereitschaft, in organisatorischen Absprachen Studierbarkeit mehrerer Fächer im Rahmen eines Lehramtsstudiums zu gewährleisten.

Für die Studierenden entsteht aus dieser Situation oft eine Art Dilemma: Als angehende Lehrer und Lehrerinnen sind sie oft einerseits in den Fächern nicht als gleichwertig Studierende der Disziplin akzeptiert, denn sie studieren das Fach regelhaft in einem geringeren Umfang. Aus den genannten Gründen können sie andererseits aber an der Universität nur begrenzt Identität durch einen disziplinären Bezug auf die Profession, die berufliche Tätigkeit als Lehrer oder Lehrerin gewinnen. Lehramtsstudierende erleben zumeist das Studium der Erziehungswissenschaft nicht als eine wissenschaftlich-empirische Grundlegung und theoretische Reflexion der möglicherweise angestrebten späteren beruflichen Tätigkeit, d.h. sie erleben es nicht als ausreichende Vorbereitung auf den Beruf (vgl. z.B. Arnold 2000). Verstehen sie sich, wie häufiger bei den Studierenden für das Lehramt an Gymnasium oder der Oberstufe allgemein bildender Schulen feststellbar, als Studierende eines Faches bzw. einer Disziplin und gewinnen hieraus ihre Identität, tun sie dieses unter (vielleicht auch gern vorgenommenem) Verzicht auf einen Identitätsgewinn durch ein angestrebtes Berufsziel.

Die hier aufscheinenden Schwierigkeiten in der (universitären) Identitätsfindung von Lehramtsstudierenden einerseits und dem fehlenden selbstbewussten Bezug einer universitären Disziplin auf die Profession andererseits resultieren möglicherweise – so ist begründet zu vermuten – in der Funktion moderner Schule bzw. der Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen hier, also in ihrer Rolle, Agenten einer notwendig außerfamiliär und systematisch erfolgenden Vermittlung (grundlegender) Qualifikationen in einer gesellschaftlichen Institution zu sein, die strukturell durch Selektivität gekennzeichnet ist .

3. Bachelor-/Master-Studiensystem und die Struktur der Lehramtsstudiengänge

Vor allem drei Merkmale der historisch gewachsenen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland stehen im Widerspruch zu Merkmalen der Bachelor-/Master-Studiengangs-Organisation, die deshalb als Herausforderung und Bedrohung von der Profession und der Disziplin erlebt wird (vgl. z.B. Helsper/Kolbe 2002). Dazu gehört einmal das Studium mehrerer bzw. zweier (Unterrichts-)Fächer und zusätzlicher erziehungswissenschaftlicher Anteile an Universitäten; diese Struktur lässt sich nur schwer in die „Haupt-“ oder „Kernfach“-Struktur der BA-Studiengänge überführen. Zum zweiten ist die entwickelte Struktur einer zweiphasigen Ausbildung, also eines universitären Studiums und einer sich anschließenden, seminaristisch begleiteten Phase der Praxis-Einübung, wie wir sie in Vorläufern schon seit Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts in einzelnen Gymnasien finden (vgl. Schöffner 1988), nicht einfach übertragbar in die Konstruktion universitär gestufter, berufsqualifizierender Abschlüsse. Zum letzten ist die Durchführung staatlich beaufsichtigter Abschlussprüfungen, wie sie bisher die Lehrerbildung prägen, nicht kompatibel mit der Durchführung von Prüfungen im Bachelor-/Master-Studiensystem als akademischer Prüfungen, die in den Studienverlauf integriert werden. Wie hier Passungen erzeugt werden, ist praktisch noch weitgehend offen (vgl. Winter 2004, Thierack 2004). Die einzelnen Punkte sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

3.1 „Hauptfach“-Struktur und Lehramtsstudiengänge

Der Grundgedanke in der Konzeption der Bachelor-/Master-Studiengänge verträgt sich schwerlich mit der Vorgabe, bereits im Bachelorstudium parallel und gleichwertig zwei, möglicherweise drei Fächer (zwei Unterrichtsfächer und Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft) zu studieren. Die derzeit in unterschiedlichen Varianten an den Universitäten konstruierten Bachelorstudiengänge sehen vielmehr in der Regel vor, ein „Hauptfach“ und „affine“ Bereiche oder „Nebenfächer“ zu studieren. Dazu kommen, begründet durch die Vorgabe, den Bachelor-Abschluss als ersten berufsqualifizierenden Abschluss kompetenzorientiert zu gestalten, Studienanteile, in denen „allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ erworben werden sollen. Dieser Bereich, z.B. unter der Bezeichnung

„General Studies“, umfasst ein breites Angebot, das von Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten über Sprachkurse bis zur Gesprächsführung reicht.

In diese Struktur müssen die Lösungen für die Lehrerbildung eingepasst werden. Aus der Sicht von Schulpolitik und Schuladministration ist es wünschenswert, dass Lehramtskandidaten weiterhin eine wissenschaftliche Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern mitbringen, da dies ihre Einsetzbarkeit gegenüber so genannten „Ein-Fach-Lehrern“ erhöht. Im Bachelorstudium auf erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile zu verzichten, ist zugleich aus der Sicht von Schulforschern keine sinnvolle Alternative, die der Ansicht sind, dass angehende Lehrkräfte „ihre“ Fächer von Beginn an auch aus der Perspektive ihrer Vermittlung betrachten müssen (FR, 20.06.2001).

Unter diesen Vorzeichen findet im Zuge der Einrichtung von Bachelor-/Master-Studiengängen im Bereich der Lehrerbildung aktuell eine Art Verteilungskampf zwischen den Fächern über die ihnen zustehenden Studienanteile statt, der als Bestätigung universitärer Marginalisierung der Lehrerausbildung – möglicherweise auch der Erziehungswissenschaft – enden könnte. Fächer, die als Unterrichtsfächer in Frage kommen, plädieren überwiegend für das „Y-Modell“ mit dem sogenannten „polyvalenten“ Bachelorabschluss zumeist in einem Hauptfach, wobei erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile dann, obwohl fachlich durchaus spezifisch, allenfalls unter dem Studienbereich „General Studies“, oder „berufswissenschaftliche Studienanteile“ auftauchen und hier ganz „allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ vermittelt werden sollen. Aktuell vorgeschlagene Lösungen enthalten zahlreiche Inkonsequenzen oder gar Absurditäten, z.B. die, dass Studierende mit dem Ziel eines Lehramtes im „Wahlbereich“ eben nicht wählen können, sondern erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen besuchen müssen oder die, dass an einer Universität ein BA-Studiengang für das Fach Anglistik angeboten wird und zugleich ein „polyvalenter“ Studiengang „Englisch“ (für Studierende mit dem Ziel Lehramt!), in dem die universitären Fächer Anglistik und Amerikanistik vertreten sein müssen, weil das Fach „Englisch“ in der Schule eben nicht identisch ist mit der universitären Disziplin Anglistik und also – nach dem Verständnis der Schul- und Fachvertreter – anders studiert werden muss, als im anderen Bachelor Anglistik vorgesehen. Dass dies allenfalls Kompromisse sind, die die universitäre Lehrerbildung nicht verbessern, ist leicht zu erkennen.

Vor dem skizzierten Hintergrund der „Kernfach-Struktur“ kann allerdings auch die Frage entstehen, welches das „Kernfach“ oder das „Hauptfach“ derjenigen zu sein habe, die das Berufsziel verfolgen, Lehrer oder Lehrerin zu werden bzw. die dieses irgendwann einmal werden. Hier gibt es unterschiedliche Lösungen:

Im so genannten Y-Modell ist das Hauptfach eines der zukünftigen Unterrichtsfächer, das, unter den oben skizzierten strukturellen Schwierigkeiten, „polyvalent“ und mit „berufswissenschaftlichen“ Anteilen im Bachelorstudium studiert wird. Eine Alternative besteht nun darin, einen Bachelorstudiengang mit dem Hauptfach Erziehungs- oder Bildungswissenschaft zu entwerfen – eine Möglichkeit, die, entsprechend den Traditionen der deutschen Lehrerausbildung, für die Grund- und Mittelstufenlehrer bzw. Grund-, Haupt- und Realschullehrer sowie Sonderschullehrer in Frage kommt. Diese Lösung folgt dem Gedanken, dass die Berufstätigkeit als eine spezifisch institutionelle Vermittlungstätigkeit zumindest für diese Lehrer im Mittelpunkt stehen und sie Gegenstand der wissenschaftlichen Ausbildung sein sollte. Die skizzierte Lösung vermeidet es, die fachwissenschaftlichen Studienanteile in diesen Ausbildungsgängen zu Ungunsten der erziehungs- oder berufswissenschaftlichen auszuweiten, was, folgt man dem jüngsten OECD-Gutachten (Halász/Santiago/Ekholm/Matthews/McKenzie 2004), weder notwendig noch wünschenswert wäre. Selbstverständlich kann nichts dagegen eingewandt werden, sowohl ein profundes Fach- wie ein hoch qualifiziertes erziehungs- oder berufswissenschaftliches Studium vorzusehen. Unter der Bedingung, dass die Studiendauer nicht verlängert, sondern verkürzt werden soll, werden die Universitäten jedoch unterschiedlich Prioritäten setzen. Unter Umständen könnte dabei die Konzentration auf ein Unterrichtsfach als Hauptfach im Bachelor, unabhängig davon, in welcher Schule der oder die Studierende einmal unterrichten wird, dazu beitragen, dass es noch weniger Grund-, Haupt- oder Realschullehrkräfte geben wird, die ein mathematisches oder naturwissenschaftliches Studium absolviert haben. Allerdings ist mit der zuerst angeführten Lösung eines Hauptfaches Erziehungswissenschaft die Gefahr einer erneuten Festigung der hierarchischen und fragmentierten Lehrerausbildung verbunden, die nicht nur im Sinne des bereits zitierten OECD-Gutachtens vermieden werden sollte.

3.2 *Gestufte berufsqualifizierende Abschlüsse und zweiphasige Lehrerausbildung*

Entsprechend der Vorgaben stellt der Bachelor nach einem vergleichsweise verschulten Studium einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar, dem sich unter Umständen ein weiteres Studium bis zum Master anschließen kann. Diese Form der Stufung stellt im System akademischer Berufe in Deutschland eine offensichtlich befremdlich anmutende Neuerung dar. So sind sich etwa die Präsidenten vieler TUs in Deutschland einig darin, dass aus verschiedenen Gründen für den Ingenieurberuf keinesfalls an eine Berufsqualifizierung durch den BA gedacht werden kann – und auch im Bereich der Lehrerausbildung ist von Seiten der Schulverwaltungen zunächst nicht daran gedacht, Bachelorabsolventen zum Referendariat zuzulassen. Und nachdem auch der „Schulassistent“, der mit einem Bachelor-Abschluss in die Schule gehen und dort – billiger – arbeiten kann, selbstverständlich weder unter Vertretern der Disziplin noch der Profession Freunde fand, ist in den Universitäten die Lösung zumeist in „polyvalenten“ Studiengängen gesucht worden, in denen allgemeine berufliche Kompetenzen in einem bestimmten Umfang vermittelt werden sollen – wobei sich heute kaum vorhersagen lässt, welche konkreten Beschäftigungsmöglichkeiten für Bachelorabsolventen bestehen werden.

Diese Schwierigkeiten (die im Übrigen also nicht nur für die Lehrerbildung bestehen), haben dazu geführt, dass unterdessen mancherorts der Begriff „Berufsqualifizierung“ durch „Berufsbefähigung“ ersetzt wird (z.B. auf einer HRK-Tagung, die am 10.09.2004 in Hannover stattfand); damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der Abschluss für bestimmte Tätigkeitsbereiche befähigt, aber nicht für ein bestimmtes Berufsbild qualifiziert. Diese Auffassung entspricht, einem Arbeitspapier des Centrums für Hochschulentwicklung folgend (CHE 2004), auch eher der angelsächsischen Bedeutung von allgemeiner Berufsbefähigung, als „Bildung durch Wissenschaft“.

Die im Zuge der Umstrukturierung der Studiengänge geforderte Kompetenzorientierung anstelle der Festlegung von Inhaltskatalogen, wie wir sie bisher in den Studien- und Prüfungsordnungen vorfinden, wird von einem Teil der Disziplin Erziehungswissenschaft und der Hochschulverwaltung als eine Chance zur „Professionalisierung“ begrüßt – nachzulesen etwa in der Broschüre des Niedersächsischen Ministeriums „Zum Lehramt über Bachelor- und Masterstudiengänge“. „Professionalisierung“

sierung“ wird hier verstanden als eine stärkere Ausrichtung der universitären Ausbildung an den Erfordernissen bzw. der Besonderheit pädagogischen Handelns, als Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung im Sinne einer besseren Vorbereitung für die spätere Berufstätigkeit .

Es wirft noch einmal ein Licht auf die Funktion der Institution Schule und auf die spezifischen pädagogischen Reflexionsformen, d.h. auch auf die Struktur einer universitären Disziplin „Erziehungswissenschaft“ und auf die Profession in Deutschland, dass weitgehende Einigkeit zwar darin besteht, dass es kurzschlüssig und auch unsinnig wäre, die Lehramtsstudiengänge in Ausbildungsgänge zur Einübung unterrichtlichen Handelns umzuwandeln. Die Notwendigkeit der Ausbildung von Routinen im Beruf – die auch nur dort stattfinden kann – kann nicht über die prinzipielle Unplanbarkeit pädagogischer Prozesse hinweg täuschen, die hohe Deutungskompetenz in je spezifischen Situationen erforderlich macht. Aber was dieses für die „berufswissenschaftlichen“ bzw. erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Anteile eines Lehramtsstudiums bedeutet, ist durchaus umstritten. Entweder wird die Funktion des Studiums darin gesehen, durch die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien, Befunden und Forschungsmethoden die Reflexions- und Kritikfähigkeit der angehenden Lehrkräfte zu schulen. Behauptet wird, so beispielsweise Vogel (2002), eine Verbesserung der Lehrerbildung sei erreicht, wenn zwischen Leistungen der strukturell differenten Wissensformen – wissenschaftliches Wissen versus Handlungswissen usw. – unterschieden wird und jede dieser Wissensformen in der Ausbildung an ihrem Ort, in den unterschiedlichen Phasen, „zu ihrem Recht“ komme. Oder es werden, um einen Bezug herzustellen, die Ausbildungsstruktur an den Anforderungen der Lehrertätigkeit in Unterricht und Schule zu orientieren, schulpraktischen Studien, d.h. vor- und nachbereitenden Schulpraktika, fachdidaktischen und diagnostischen Veranstaltungen und der Pädagogischen Psychologie ein hoher Stellenwert in der Ausbildung eingeräumt. Hier ist auch der Versuch zu verorten, durch eine bestimmte Organisation von Seminaren und Ausbildungssituationen – etwa durch das Prinzip der „Fallarbeit“ (vgl. Olhaver/Wernet 1999, Beck et al. 2000, Kolbe/Petillon 2003) – eine oft so genannte „hermeneutische Kompetenz“ (Helsper 2001) zu fördern und die Fähigkeit zur schnellen, mehrfach kontextualisierten „Situationsdeutung“ vorzubereiten (vgl. auch Combe/Kolbe 2004).

Die derzeitige Ausbildungsstruktur – erste, zweite und dritte Phase – ist auf Trennung unterschiedlicher Ausbildungsaufgaben angelegt, wobei die mangelhafte Verknüpfung dieser Phasen seit langem in der Kritik steht und es auch empirische Hinweise auf ein hier vorliegendes Problem gibt. Berufsbiographisch betrachtet scheint die Integration des jeweils Gelernten schwierig zu sein und Untersuchungen, etwa die von Nölle, bieten Hinweise, dass es Studierenden besser gelingen kann, theoretische Konzepte und praktische Anforderungen miteinander in Verbindung zu bringen, wenn sie Ausbildungen mit einer hohen „Praxisintegration“ durchlaufen (Nölle 2002). So wurde in Hamburg im Jahr 2001 eines der wenigen, umfassenden Projekte zur Reform der Lehrerbildung gestartet, das die Verzahnung der Phasen – unter anderem durch aufeinander abgestimmte Curricula – zum Ziel hat (Keuffer/Oelkers 2001). Eine solche Reform könnte in Gefahr geraten, wenn sich Bachelor-/Master-Studiengänge in der Lehrerbildung durchsetzen, die zu einer neuerlich verstärkten Trennung und Stufung führen, ohne dass eine mögliche Anschlussfähigkeit zwischen den Stufen gesichert wäre.

3.3 Studienbegleitende akademische Prüfungen und staatliche Abschlussprüfungen

Ob die studienbegleitenden Prüfungen des Bachelor-Master-Studiensystems mit dem System der Berechtigungen für den Eintritt in den Staatsdienst vergebenden bisherigen Staatsprüfungen in Einklang gebracht werden kann oder überhaupt soll, ist derzeit noch offen. Während die universitäre Seite das Argument stark macht, dass punktuelle Abschlussprüfungen dem neuen Studiensystem fremd seien, beharrt zumindest in einigen Bundesländern die staatliche Seite darauf, auch über die Beteiligung an Akkreditierungsverfahren hinaus Eingriffsmöglichkeiten zu behalten. Die Palette der Lösungsvorschläge reicht zur Zeit von der Gleichsetzung des Masterabschlusses mit der ersten Staatsprüfung bis zur Etablierung eines doppelten Prüfungswesens, das für Lehramtsanwärter nach dem Masterabschluss eine zweite Prüfung, das Staatsexamen, vorsieht.

Der Zugang zum Lehrerberuf bzw. zu einer Ausübung dieses Berufes in einem staatlichen Schulwesen ist bisher in Deutschland vom Ablegen staatlicher Prüfungen abhängig; es gibt keine autonome Kontrolle der Lehrerschaft – im Sinne einer Profession – über die Vergabe von Berech-

tigungen zur Ausübung des Berufes. Vor dem Hintergrund der zyklisch wiederkehrenden Krisen auf dem Lehrerarbeitsmarkt könnte die Abschaffung staatlicher Prüfungen in Verbindung mit den neuen Organisationsformen im Bachelor-Master-Studiensystem die Bedeutung eines geregelten, spezifisch akademischen Ausbildungsganges für Lehrer prinzipiell geringer werden lassen. Immer wieder hat es zwar zu Zeiten eines (teilweise auch fachspezifischen) Lehrermangels Ausnahmeregelungen zu den Voraussetzungen für die Einstellung von Lehrern bzw. Lehramtskandidaten gegeben. Nun allerdings – so manche Befürchtungen – werde entweder im Zuge eines nicht geregelten Zugangs zum Masterstudium oder durch Zurückgreifen auf die Absolventen eines Bachelor-Studiums mit geringen „berufswissenschaftlichen Anteilen“ die Idee der Notwendigkeit einer umfangreichen, besonderen und grundständigen Ausbildung für Lehrer nachhaltig untergraben, weil dafür nun institutionalisierte Formate bereit stehen.

Unabhängig von dieser Entscheidung hat die Integration justitierbarer akademischer Prüfungen in den Studienablauf einschneidende Konsequenzen für die (didaktische) Organisation des Studiums. Neben dem hohen administrativen Aufwand an den Universitäten scheint von besonderer Bedeutung die gleichzeitige Ausweitung von Anforderungen im Hinblick etwa und vor allem auf den Besuch von Veranstaltungen. Es zeigt sich, dass dort, wo im Vorgriff auf die neuen Studiengänge schon Module entwickelt wurden, eine Steigerung etwa der „berufswissenschaftlichen“ Studienanteile erkauft ist durch überfüllte Veranstaltungen bzw. Vorlesungen, für die es auf Grund fehlender Kapazitäten keine Alternative gibt, in denen der Besuch – justitierbar – kontrolliert werden muss, die mit einer Klausur abgeschlossen werden und auf Grund dieser Situation Disziplinprobleme produzieren, wie sie die meisten Lehrenden zumindest in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern bisher nicht gewohnt waren.

Es scheint fraglich, ob die Qualität der Ausbildung verbessert wird, wenn die Studierenden, die nebenbei zumeist arbeiten und Geld verdienen, tatsächlich, selbst wenn sie wollen, keine Zeit mehr haben, die vielen Veranstaltungen, die sie besuchen müssen, z.B. durch Lesen vorzubereiten.

Zugleich wächst allerdings durch die Vorgabe dieser Prüfungen die Notwendigkeit in den universitären Instituten, sich über das, was eigentlich und wie es geprüft werden soll, was vergleichbar ist und was nicht,

in anderer Weise zu verständigen, als es bisher an Universitäten der Fall war – und das könnte durchaus als eine neue Form disziplinärer und professioneller Selbstvergewisserung über Inhalte und Ziele der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung verstanden werden. Darin läge dann – im Gegensatz zu der oben skizzierten Gefahr stehend – die eigentliche Chance der aktuellen Studienreform: Dass sie die Vertreter der Disziplin (und der Profession?) dazu zwingt, sich darüber zu verständigen, welchen Beitrag die Universitäten zur Lehrerbildung leisten wollen und können – und dies in neuen Prüfungsordnungen und Studiengangsbeschreibungen transparent zu machen.

4. Fazit

Die Lehrerbildung befindet sich in einer Umbruchsituation, die in wenigen Jahren vermutlich einschneidende Veränderungen mit sich bringen wird. Beobachtbar ist einerseits der Versuch, in die neuen Strukturen einfach nur das einzupassen, was bisher gemacht wurde, unter neuen Titeln also alles beim Alten zu belassen; andererseits erkennen wir schon jetzt eine wesentlich stärkere Diversifizierung der Lehrerausbildung, als wir sie bisher in Deutschland hatten, nicht nur jedes Bundesland hat seine eigenen Strukturen, sondern jede Uni macht es besonders. Gegenüber der Anforderung, neue Strukturen zu denken und zu entwerfen, den Kopf in den Sand zu stecken, scheint ebenso wenig angebracht wie naive Veränderungseuphorie – beides verkennt die dargestellten Ambivalenzen, die in dem neuen Bachelor-Master-Studiensystem für die Entwicklung des Berufs stecken. So wie auf der einen Seite die Veränderung von Prüfungsanforderungen und Prüfungsstrukturen sicher Rückwirkungen auf vorbereitende Ausbildungsgänge haben wird, so wird auf der anderen Seite durch die Erhöhung „berufswissenschaftlicher“ Anteile im Studium allein oder durch eine (vorgebliche) Orientierung an „Kompetenzen“, durch die Festlegung von „Standards“ nicht in jedem Falle eine Verbesserung der Lehrerausbildung im Sinne einer besseren Vorbereitung auf den Lehrerberuf (vgl. Reh 2005), im Sinne einer Steigerung der „Professionalität“ der zukünftigen Lehrkräfte erreicht. Notwendig ist und bleibt neben der Reflexion über die Auswirkungen institutionalisierter Ausbildungsstrukturen die Erarbeitung von speziellen Kompetenz- und Entwicklungsmodellen für den Lehrerberuf, die die Spezifik der pädagogischen Tätigkeit ebenso berücksichtigen wie diejenige einer universitären Ausbildung.

Literatur

- Arnold, E. (2000): Was bietet das erziehungswissenschaftliche Studium? Einladung zur Diskussion. Absolventenbefragung 2000 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ms. Hamburg.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen. Leske & Budrich.
- Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.) (2004): Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehrern für die Gestaltung eines deutschen Bachelor. Arbeitspaier Nr. 55. Gütersloh
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 833-853.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Frankfurter Rundschau vom 20.06.2001. Mit einem Schnelltraining in den Lehrerberuf. (<http://www.lehrerbildung.de/docu/AntwortNRW-FR.html>; Zugriff am 8.2.2005).
- Führ, C. (1985): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, W./Kocka, J. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett, S. 417-457.
- Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M./Matthews, P./Mckenzie, P. (2004). Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. Paris: OECD.
(http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf)
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für LehrerInnenbildung. 1, H. 3, S. 7-15.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 384-401.
- Jeismann, K.- E. (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, H. J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 59-79.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19-34.
- Müller, S. F./Tenorth, H.-E. (1984): Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart: Klett-Cotta (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 5), S. 153-171.

- Müller-Rolli, S. (1992): Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozess des Philologenverbandes. Köln/Wien: Böhlau.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 1, S. 48-67.
- Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hg.) (1999): Schulforschung. Fallanalyse Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Kolbe, F.-U./Petillon, H.(2003): Grundlagen für die Konstruktion eines „Kerncurriculums Bildungswissenschaften“. Mainz (Manuskript).
- Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. (In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 2 S.
- Schäffner, K. (1988): Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 839-860.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1987): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III 1800 – 1870. München: Beck, S. 250-270.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 429-461.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J.(1993): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Lüneburg: Abschlussbericht an die DFG.
- Thierack, A. (2004). Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom 14.04.04 in Hamburg. (http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack%20_vortrag0304.pdf, Zugriff am 8.2.2005).
- Vogel, P. (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Zentrum für Schul-Forschung und Fragender Lehrerbildung Halle (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich, S. 61-66.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.
- Winter, M. (2004). Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (hoF-Arbeitsberichte 3'04). Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.