

BACHELOR UND MASTER-PLAN – WOHIN STEUERT DIE LEHRERBILDUNG?

DDS – Die Deutsche Schule
102. Jahrgang 2010, Heft 1, S. 7-20
© 2010 Waxmann

Gabriele Bellenberg / Christian Reintjes

Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung

Vom großen Wurf zur kleinen Reform

Zusammenfassung

Seit dem Beginn des Bologna-Prozesses 2001 haben sich die neuen konsekutiven Studienstrukturen im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland zunehmend ausgeweitet und mittlerweile den Erprobungsstatus verlassen. Der folgende Beitrag versucht in einem ersten Teil, den Status quo der Bachelor/Master-Konzepte in der Lehrerausbildung zu beschreiben. Im zweiten Teil werden die mit der Strukturreform veränderten Prüfungspraxen, Erfahrungen zum Mobilitätsanspruch sowie die Frage der Neugestaltung des Theorie-Praxis-Bezuges und der Berufseignungsprüfung innerhalb der universitären Ausbildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Bologna-Prozess, Bachelor und Master, Lehrerbildung, Lehramtsstudium, Lehrerprofessionalität, Rekrutierung

Chances of Professionalization Profits from the Bologna Reform of Teacher Education

From Big Strike to Small Reform

Abstract

Since the beginning of the Bologna declaration in 2001, the new consecutive academic programs in the field of teacher education in Germany have increasingly been expanded and are by now (nearly nationwide) out of trial phase. In the first part, the following article describes the status quo of the Bachelor/Master concept in teacher education. In the second part, the article discusses the following: codes of practise which have been changed by the structural reform, experiences concerning the demand for mobility, and questions with regard to redesigning the practical relevance of theories and to job qualification tests within academic education (training) at the university.

Keywords: Bologna process, Bachelor and Master, teacher education, teacher training, teachers' professionalization, recruiting

Der Bologna-Prozess, der alle Studiengänge, aber eben auch die Lehramtsstudiengänge, einer Strukturreform unterzieht (bzw. unterziehen möchte), hat hochgesteckte Ziele (vgl. dazu Dicke 2007).

- Es soll eine Qualitätssteigerung des Studiums durch die Orientierung an den Studierenden sowie durch eine europaweite Transparenz der Anforderungen erreicht werden.
- Das Studium soll durchlässiger werden, also der Wechsel zwischen europäischen und innerdeutschen Universitäten erleichtert werden, was durch Modularisierung und liberale Anerkennungspraxen erreicht werden soll.
- Schließlich kann dieser Prozess nur ans Ziel gelangen, wenn es gelingt, die Öffentlichkeit und insbesondere die relevanten Stakeholder vom Bologna-Prozess zu überzeugen (vgl. ebd.).

Wenngleich „die Umsetzung der Bologna-Reform in den Fächern mit Staatsexamen, die rund 35% der Hochschulabsolventen betreffen, (...) nur schleppend voran [kommt]“ (Donhauser 2007, S. 8), haben die Lehramtsstudiengänge innerhalb dieser Gruppe eine Vorreiterrolle¹ eingenommen. Ob sie diese auch weiterhin behaupten können, ist angesichts der Heterogenität der gegenwärtigen Ausbildungskonzepte im Bereich der föderal unterschiedlichen Lehrerbildung anzuzweifeln.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Strukturveränderungen im Bereich der Lehrerbildung durch die Bundesländer vorgenommen worden: Ende 2008 haben immerhin 14 von 16 Bundesländern im Bereich des Lehramtsstudiums Bachelor/Master-Modelle² verankert oder für die Zukunft vorgeschrieben. Unabhängig von dieser großen Strukturreform haben die lehrausbildenden Hochschulen in allen Ländern ihr Curriculum modularisiert³, studienbegleitende Prüfungen (auch innerhalb der traditionell abschlussbezogenen Prüfung im Staatsexamen) eingeführt und dafür ein Kreditierungssystem⁴ verankert.

1 Die Lehramtsstudiengänge haben als erstes die Studienstrukturen an der Bachelor/Master-Struktur ausgerichtet, während dies beispielsweise für die Ausbildung der Juristen nicht gilt.

2 Gemeint ist eine Studienstruktur, in der zuerst ein Bachelor-Studium abgeschlossen werden muss, an das sich ein Masterstudium anschließt. Erst der Abschluss des Masterstudiums ermöglicht den Eintritt in die praktische Ausbildungsphase im Referendariat.

3 Ein Modul ist eine Lehreinheit bei Bachelor- und Master-Studiengängen, die fachlich sinnvoll aus einer bis mehreren Lehrveranstaltungen an einer Hochschule zusammengesetzt sein sollte. Ein Modul kann sich über ein oder zwei Semester erstrecken.

4 *Credit Points* sind Leistungspunkte, mit denen der Arbeitsaufwand „gemessen“ wird. Für ein erfolgreich absolviertes Modul vergibt die Hochschule Leistungspunkte (LP) bzw. *Credit Points* (CP), die der durchschnittlichen Arbeitslast des Studiums („*work load*“) und der einzelnen Module Rechnung tragen sollen. Grundlage für die Vergabe von *Credit Points* nach ECTS-Standard (*ECTS-credits*) ist die Annahme eines in Stunden gemessenen durchschnitt-

Ob diese großen und kleinen Reformen und Modernisierungen die Ausbildungsqualität verbessern, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht feststellen: einerseits, weil es möglich ist, unterhalb des Etiketts struktureller Reformen alles beim Alten zu belassen, und andererseits, weil empirische Studien (und die entsprechende Methodik) dazu fehlen, und schließlich, weil die Lehrerbildung nicht mit dem Studienabschluss endet.

Ohnehin greift nämlich mit Blick auf den Professionalisierungsprozess erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer diese Diskussion zu kurz: Zu einer gelungenen Professionalisierung gehört ein weit in die Berufsausübung hineinreichender Prozess des ineinandergreifenden Aufbaus von theoretischem Wissen (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch sowie bildungswissenschaftlich) und praktischen Fertigkeiten in der Schule und vor allem im Unterricht. Praktisches Lehrerkönnen resultiert damit aus einem langfristigen Reflexionsprozess, der innerhalb der eigentlichen Ausbildungsphase nur angebahnt werden kann (vgl. dazu Abschnitt 2.3 dieses Beitrags).

Blömeke weist in diesem Kontext nachdrücklich darauf hin, dass der Aufbau von Expertenwissen ein langwieriger Prozess ist, der im Idealfall zwischen acht und zehn Jahren dauert (vgl. Blömeke 2002, S. 81). Zugleich ist aber die bloße Berufserfahrung als Prädiktor für die Bildung und Entwicklung von Expertenwissen ungeeignet, da zwischen der Anzahl an Berufsjahren und dem Erwerb von Unterrichtsexpertise kein linearer Zusammenhang zu konstatieren ist (vgl. Weinert/Schrader/Helmke, zit. nach Bromme/Haag 2004, S. 782).

Die Kernaufgabe der Lehrerausbildung bestehe folglich darin, „den berufsbiographischen Entwicklungsprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen. (...) Für die Erste Phase des Lehramtsstudiums an der Universität geht es in diesem Sinn vorrangig um die Dekonstruktion der bisherigen subjektiven Theorien der Studierenden über Unterricht und um den Aufbau differenzierten Wissenschaftswissens“ (Blömeke 2002, S. 83).

Blömeke schreibt weiter: „In einer solchen Sichtweise werden Lehramtsstudierende als weder nach der Ersten noch nach der Ersten und Zweiten Phase fertig ausgebildete Lehrer angesehen, sondern es wird davon ausgegangen, dass sie kompetente Berufseinsteiger sind, die über Basiskompetenzen verfügen, um sich in der Praxis professionelles Wissen und Können anzueignen“ (ebd.).

lich zu leistenden Arbeitsaufwandes für das Studium. Ein Leistungspunkt entspricht daher nach KMK-Festlegung 30 Arbeitsstunden. Das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) soll sicherstellen, dass die Leistungen von Studierenden an Hochschulen des Europäischen Hochschulraumes vergleichbar und bei einem Wechsel von einer Hochschule zur anderen, auch grenzüberschreitend, anrechenbar sind.

Die neuen Studienstrukturen bieten allerdings durchaus die Möglichkeit, die Neugestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb der ersten Phase der Ausbildung an der Universität bereits anzubahnen und diese nicht ausschließlich dem Referendariat zu überlassen. Auf diese Weise können die neuen Studienstrukturen einen Beitrag dazu leisten, die in Deutschland traditionell zweiphasige Lehrerausbildung stärker zu verzahnen. Ansätze zeigen sich in einer Reihe von Ländern insbesondere durch die Einführung von Praxissemestern, bei denen in aller Regel Teile des Referendariats in die erste Ausbildungsphase verlagert werden.

Der folgende Beitrag versucht in einem ersten Teil, die gegenwärtigen Studienstrukturen (Stand: Ende 2008) in der Lehrerausbildung zu beschreiben, soweit sie in die Bachelor/Master-Struktur überführt worden sind oder überführt werden. Im zweiten Teil werden die mit der Strukturreform veränderten Prüfungspraxen, Erfahrungen zum Mobilitätsanspruch sowie die Frage der Neugestaltung des Theorie-Praxisbezuges und der Berufseignungsprüfung innerhalb der universitären Ausbildung diskutiert.

1. Konsekutive Studienstrukturen finden sich in der deutlichen Mehrheit der deutschen Bundesländer, haben sich aber (noch) nicht überall durchgesetzt

Seit dem Beginn des Bologna-Prozesses 2001 haben sich die neuen konsekutiven Studienstrukturen im Bereich der Lehrerbildung zunehmend ausgeweitet und mittlerweile (fast überall) den Erprobungsstatus hinter sich gelassen:

Ende des Jahres 2008 hatten bereits acht Bundesländer die gesamte Lehrerausbildung des Landes auf die Bachelor/Master-Struktur umgestellt oder durch Gesetze zur Umsetzung vorbereitet, so die Ergebnisse einer durch die GEW geförderten Studie (vgl. Bellenberg 2009, S. 17ff.). Zu diesen Ländern zählen Berlin (bereits seit 2003)⁵, Brandenburg (mit Erprobungsklausel seit 2004), Bremen (seit 2005), Hamburg und Niedersachsen (seit 2007), Nordrhein-Westfalen (seit 2009) sowie Sachsen (seit 2008) und Schleswig-Holstein (seit 2005).

Andere Länder bieten die Bachelor/Master-Struktur entweder optional (Thüringen) an oder erhalten unterhalb der neuen Studienstruktur das alte Staatsexamen (Bayern, Rheinland-Pfalz). Die übrigen vier Länder halten an den bisherigen grundständigen Studienstrukturen prinzipiell fest, wobei Baden-Württemberg, Hessen und Sachsen-Anhalt diese Ausbildung um regional begrenzte Bachelor/Master-Studienangebote für das berufliche Lehramt ergänzen.

5 Die Jahreszahlen beziehen sich auf die Beschlussfassung, nicht auf den Umsetzungszeitpunkt.

Einen Überblick über die detaillierten länderspezifischen Ausprägungen in den einzelnen Lehrämtern gibt die Tabelle auf den Seiten 12 und 13.⁶

Ausgehend von dieser Übersicht lassen sich folgende Trends für die Situation Ende 2008 beschreiben:

Der Bachelor ist überwiegend bereits auf ein spezifisches Lehramt zugeschnitten und deswegen nur eingeschränkt polyvalent.

Die Bachelor-Studiengänge innerhalb der Lehrerbildung dauern überall gleichermaßen sechs Semester und umfassen 180 Leistungspunkte. Ein Bachelor-Abschluss reicht derzeit (faktisch) in keinem Bundesland aus, um zum Vorbereitungsdienst zugelassen zu werden; überall muss ein Masterstudium angeschlossen werden. Als Abschluss wird – landesspezifisch und studiengangspezifisch unterschiedlich – am Ende des Bachelor-Studiums ein Bachelor-Abschluss mit unterschiedlicher Bezeichnung vergeben (Bachelor of Science, Bachelor of Arts, Bachelor of Education, Bachelor of Engineering, Bachelor of Arts „Vermittlungswissenschaft“ oder Bachelor „Fachbezogene Bildungswissenschaften“).

Der verpflichtend berufsqualifizierend angelegte Bachelor-Studiengang beinhaltet in allen Ländern lehramtsspezifische Anteile in unterschiedlicher Ausprägung; typischerweise sind lehramtstypenbezogene und schulformbezogene Spezialisierungen bereits in der Bachelor-Phase vorgesehen und bedingen eine frühe Festlegung auf ein bestimmtes Lehramt. Diese Ausrichtung stimmt mit den grundständigen Ausbildungsmodellen überein.

Die Masterstudiengänge für das Lehramt am Gymnasium wie auch für berufliche Schulen haben in allen Ländern, in denen sie etabliert sind, eine Dauer von vier Semestern und ein Volumen von 120 *Credit Points* (CP). Bayern stellt die einzige Ausnahme von der Regel dar, da dort neben diesem Modell auch ein dreisemestriger Masterstudiengang für das berufliche Lehramt angeboten wird, dem allerdings ein siebensemestriger Bachelor-Studiengang mit 210 CP vorausgeht, so dass in der Summe auch dort 300 CP bei zehn Semestern erreicht werden.

Trotz dieser Einheitlichkeit (Bachelor = 180 LP und Master = 120 LP) unterscheiden sich die Ausbildungskonzepte der Länder und der Universitäten auch weiterhin gravierend voneinander: Dies gilt einerseits hinsichtlich der zeitlichen Verteilung der Studienelemente – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Praktika – auf die beiden Studienphasen, andererseits hinsichtlich der eigenständigen Ausweisung aller Ausbildungselemente allgemein. Hier setzen sich die stand-

6 Um alle Abschlüsse nebeneinander darzustellen, wird die Tabelle auf zwei gegenüberliegenden Seiten wiedergegeben. Die Zeilen sind durchgängig zu lesen.

Länder	Strategie der Umstellung Bachelor/ Master (s. S. 13 unten)	Bachelor-Studiengang		Masterstudiengang: Lehramtstypen der		
		Semester/ Credit Points	Bachelor-Titel	1 Grundschule	2 Stufenübergreifend	3 Sekundarstufe I
BW	4a	6/180	B.A. oder B.Sc. oder B.Ed.	-	-	-
BY	3	6/180	B.Ed. (GHR); B.A. oder B.Sc. (Gy); B.Eng. (BL)	BA + 1 SE = Staatsexamen 7/ 210	nicht vorhanden (n.v.)	n.v.
BE	1	6/180	B.A. oder B.Sc. o. B.Ed.	n.v.	2/60	2/60
BB	1	6/180	B.Ed.	n.v.	3/95	n.v.
HB	1	6/180	B.A. o. B.Sc.	2/60	n.v.	2/60
HH	1	6/180	B.A. o. B.Sc.	n.v.	3/90	n.v.
HE	4a	6/180	B.Ed.	-	-	-
MV	4	-	-	-	-	-
NI	1	6/180	B.A. oder B.Sc.	-	2/60	-
NRW	1	6/180	B.A. oder B.Sc.	4/120	n.v.	4/120
RP	2	6/180	B.Ed.	4/120	n.v.	n.v.
SL	4	-	-	-	-	-
SN	1	6/180	B.Ed. „Schulform“		n.v.	4/120
ST	4a	6/180	B.Sc. für Berufsbildung	-	-	-
SH	1	6/180	B.A. Vermittlungswissenschaft / B.A. o. B.Sc.	-	2/60	n.v.
TH	2	6/180	B.A. oder B.Sc.	3/90	n.v.	3/90

BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HH = Hamburg; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NRW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; TH = Thüringen

B.A. = Bachelor of Arts; B.Ed. = Bachelor of Education; B.Eng. = Bachelor of Engineering; B.Sc. = Bachelor of Science; BL= Berufsschullehramt

KMK und Abschluss (Angaben: Semester/CP)					
3 Hauptschule	3 Realschule	4 Gymnasium	6 Förderschule	5 Berufliche Schule	Master- Titel
-	-	-	-	(6/180) + 4/120 oder (7/210) + 3/90	M.A. oder M.Sc.
BA + 1/30 = Staatsexamen (7/210)	BA + 1/30 = Staatsex. (7/210) bzw. BA + 2/60 = Staatsex. (8/240)	BA + 3/90 = Staatsex. (270) + 1/20 = MA (10/300) = 2. Staatsex.	-	-	M.A. o. M.Sc., M.Ed. (BL)
n.v.	n.v.	4/120	3/90	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	3/95	-	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	-	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	-	-
-	-	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	M.Ed.
4/120	4/120	4/120	3/90	4/120	M.Ed.
-	-	-	-	-	-
n.v.	n.v.	4/120	4/120	in der Entwicklung	M.Ed.
-	-	-	-	4/120	M.Sc.
n.v.	2/60	4/120	4/120	4/120	M.Ed. „Schul- form“
n.v.	n.v.	4/120	4/120	4/120	Magister im Lehramt

Strategien der Umstellung: 1 = vollständige Umstellung auf Bachelor/Master; 2 = Gleichwertigkeit von grundständiger und konsekutiver Studienstruktur; 3 = Bachelor/Master bei Beibehaltung des Staatsexamens; 4 = grundständige Studienstruktur; 4a = grundständige Studienstruktur mit Bachelor/Master-Angeboten im beruflichen Lehramt

ortbezogenen Ausbildungstraditionen in den neuen Strukturen fort. Die Pflicht zur Ausweisung der Anteile aller genannten Ausbildungsanteile könnte hier die Transparenz erheblich erhöhen.

Die Dauer der Masterausbildung der übrigen Lehrämter beträgt mindestens zwei Semester bzw. drei Semester (Lehramt für die Förderschule) und höchstens vier Semester.

Lehramtsmasterstudiengänge für das Grundschullehramt haben in Berlin und Bremen die kürzesten Ausbildungskonzepte für die Masterstufe mit nur zwei Semestern und 60 CP. In Thüringen müssen drei Semester und 90 CP studiert werden, in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz vier Semester bei 120 CP. In den beiden zuletzt genannten Ländern ist die Ausbildungsdauer aller Lehrämter auf diese Weise angeglichen worden (in Rheinland-Pfalz allerdings mit Ausnahme des Lehramts für die Förderschule, welches im Master nur drei Semester bei 90 CP umfasst). Die Angleichung der Ausbildungsdauer aller Lehrämter entspricht allen wissenschaftlichen Expertisen, welche seit langem darauf hinweisen, dass die Höhe der professionellen Anforderungen bei gleichzeitig heterogenen Schwerpunkten für alle Lehrämter gleich ist (vgl. z.B. Baumert 2007 für die Reform der Lehrerbildung in NRW; Keuffer/Oelkers 2000 und Bürgerschaft 2006 für Hamburg; Keuffer u.a. 2007 für Bremen).

Für ein stufenübergreifendes Lehramt⁷ müssen in Brandenburg im Master drei Semester (90 bzw. 95 CP) studiert werden, in Schleswig-Holstein und in Niedersachsen hingegen nur zwei Semester (60 CP). Das übergreifende Sekundarstufenlehramt dauert in der Masterausbildung zwischen zwei Semestern (Berlin, Bremen) und vier Semestern (Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Die eigenständigen Lehrämter für die Hauptschule und die Realschule werden nur noch in wenigen Ländern angeboten und zeigen eine ebenso heterogene Ausbildungsdauer (vgl. die Tabelle auf den Seiten 12 und 13).

Das Lehramt für die Förderschule wird in der neuen Struktur mit vier Master-Semestern und 120 CP in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen studiert. In Berlin und Rheinland-Pfalz werden hingegen nur drei Master-Semester und 90 CP veranschlagt.

Diese kurze Zustandsbeschreibung macht einerseits deutlich, dass die Mehrheit der Bundesländer die Lehrerbildung auf die Bachelor/Master-Struktur umstellt oder aber diese Struktur in das grundständige Modell eingepasst hat. Gleichwohl gibt es daneben auch Bundesländer, die die neuen Studienstrukturen erprobt haben oder umsetzen wollten (z.B. Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern), sich aber aus dieser Entwicklung wieder zurückgezogen haben.

7 Ein Lehramtsstudium, welches beispielsweise einen Abschluss für die Grundschule mit dem Hauptschullehramt kombiniert.

Damit ist eines der eingangs genannten Ziele, über den Konsens des Bologna-Abkommens auch die neuen Studienstrukturen in der gesamten Bundesrepublik einheitlich zu verankern, für die Gegenwart nicht erfüllt. Bei einer Reihe von Kultusministerien in Deutschland ist über eine ‚kleine Studienreform‘ hinaus (Modularisierung, studienbegleitende Prüfung, *Credits*) noch Überzeugungsarbeit zu leisten, wenn die Lehrerbildung in Deutschland einigermaßen vergleichbare Konturen erhalten soll. Für eine europaweite Transparenz der Studienstrukturen wäre das allerdings eine zentrale Voraussetzung.

2. Herausforderungen durch neue oder trotz neuer Strukturen

Auch im Bologna-Prozess entstehen wie bei allen Reformen einerseits neue und zusätzliche Veränderungsnotwendigkeiten und auch neue Probleme, während andererseits mit der Reform unmittelbar verbundene Zielvorstellungen auch durch den Reformprozess nicht erreicht werden. Einige solcher Handlungsfelder und Herausforderungen werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

2.1 Heterogene Prüfungspraxen und gestiegener Prüfungsdruck

Mit den neuen Studienstrukturen gehen erhebliche Veränderungen in der Leistungserbringung einher, da das alte Prinzip des ‚Sitzscheines‘⁸ durch das Kreditierungsprinzip jedweder Studienleistung abgeschafft wurde. Das sinnvolle Prinzip der studienbegleitenden Prüfungen⁹ verlagert die Prüfungslast weg von der Abschlussphase des Studiums hin auf den Studienverlauf. Dadurch müssen alle Studienleistungen kreditiert und damit bewertet werden. Dies führt in einem ersten Schritt zu vollen Hörsälen und Seminarräumen. Zudem erhöht sich die Zahl der Prüfungen (seitens der Studierenden) und der Prüfungsfälle (seitens der Lehrenden) erheblich.

Einige der Länder, die am ersten Staatsexamen alter Couleur festhalten, haben dennoch studienbegleitende Prüfungen verankert und damit zwei gegensätzliche Prüfungsformate (studienbegleitend versus abschlussbezogen) integriert. Dies gilt für Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland sowie Sachsen-Anhalt und führt zu sehr unterschiedlichen Praxen und Gewichtungen:

In Bayern zum Beispiel setzt sich das Staatsexamen aus zentral gestellten Klausuren und studienbegleitenden Prüfungen der Bachelor- und der Masterphase zusammen. In die Noten der Unterrichtsfächer und die Note in den Erziehungswissenschaften

⁸ Anerkennung von Studienleistungen in Seminaren durch Teilnahmenachweise.

⁹ Studienbegleitende Prüfungen sind solche, die eine erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar oder Modul mit einer Note bescheinigen und die anteilig mit in die Abschlussnote des Studiums eingerechnet werden.

fließen die Bewertungen der zentralen Examensklausuren mit einem Anteil von 60% ein, die Bewertungen der studienbegleitenden Leistungen aus der Bachelor- und Masterphase mit 40%. Trotz der Umstellung auf studienbegleitende Prüfungen wird in Bayern also an einer vergleichsweise starken Gewichtung der Abschlussprüfungen (inklusive der Bachelor-Arbeit) festgehalten.

Rheinland-Pfalz sowie das Saarland haben im Vergleich zu Bayern (40%) den studienbegleitenden Prüfungen ein deutlich größeres Gewicht (80%) zugemessen. In Sachsen-Anhalt gehen die studienbegleitenden Prüfungen mit 70%, in Hessen mit 60% in das Staatsexamen ein. Je höher der Anteil studienbegleitender Prüfungen ist, umso eher kann auch in den Ländern ohne äußere Strukturreform von einer Bologna-Orientierung gesprochen werden.

2.2 Mobilität und Anerkennung

Die neuen Studienstrukturen sollen zur Erhöhung der Mobilität im Bereich des Studiums beitragen. Inwieweit dies für die Lehrerbildung gilt, lässt sich mangels Zahlen weder für Wechsel innerhalb Deutschlands noch für eine potenzielle europäische Studienmobilität beschreiben. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die innerhalb Deutschlands so heterogenen Lehrerausbildungs-Konzepte es notwendig machen, auch im Falle eines Wechsels nach dem Bachelor eine Einzelfallanerkennung¹⁰ vorzunehmen, bei der auch (im Zweifel studienzeitverlängernde) Auflagen notwendig sind.¹¹ Dies gilt erst recht für Wechsel mit Studienstandorten im europäischen Ausland. Damit sind dem eingangs genannten Ziel der Mobilitätssteigerung durch die heterogene curriculare Ausgestaltung des Lehramtsstudiums in Deutschland zumindest Grenzen gesetzt, selbst wenn liberale Anerkennungspraxen an vielen Standorten getätigt werden (sollten).

2.3 Verschränkung von erster und zweiter Ausbildungsphase als Professionalisierungsgewinn?

Die KMK und die Hochschulrektorenkonferenz haben 2008 eine Empfehlung zur Verzahnung zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung mit dem Ziel einer

10 Prüfung der bereits erbrachten Studienleistungen, beispielsweise während des Bachelor-Studiengangs, im Vergleich mit den Curricula des neuen Standortes. Fehlende Ausbildungsanteile müssen von den Studienortwechsler/inne/n zusätzlich erbracht werden.

11 Von den Absolvent/inn/en des Master of Education-Studiengangs des Wintersemesters 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) haben 93% zuvor einen Zweifach-Bachelor-Studiengang ebenfalls an der RUB abgeschlossen. Die Wechslerquote beträgt also nur 7%. Diese Studierenden mussten alle individuelle Auflagen erfüllen.

Option zur Einbeziehung des Vorbereitungsdienstes in das Masterstudium ausgesprochen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz 2008).¹²

Einige Länder haben unter dieser Vorgabe solche Entwicklungen der Verzahnung bereits in die Wege geleitet und nehmen auf diese Weise die verschiedenen lehrerbildenden Akteure – Schulen, Universitäten, Studienseminare – bereits im Studium auf länderspezifisch unterschiedliche Weise in die Ausbildungsverantwortung:

In Rheinland-Pfalz müssen beispielsweise während des Studiums Praktika in unterschiedlicher Zuständigkeit absolviert werden. Unter der Leitung des Landesprüfungsamtes für die Lehrämter an Schulen obliegt die Zuständigkeit für die Durchführung der orientierenden Praktika den Schulen, für die Durchführung der vertiefenden Praktika und der Fachpraktika den staatlichen Studienseminaren (und nicht der Universität). Bei der Bewertung der Praktikumsleistungen in den Fachpraktika wirken Fachleiterinnen und Fachleiter mit den jeweils beauftragten Lehrkräften der Schule zusammen. Für NRW hingegen wird durch die Neustrukturierung der Lehrerbildung mit Beschluss von 2009 ein Eignungspraktikum vorgeschrieben, welches von den (Ausbildungs-)Schulen verantwortet wird und mit einer schulischen Eignungsberatung der (zukünftigen) Studierenden einhergeht. Hingegen werden das Praxissemester sowie das Orientierungspraktikum weiterhin von den Hochschulen verantwortet und sind in einer Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung¹³ durchzuführen.

Wie diese beiden Beispiele zeigen, rücken durch die Integration von größeren Praxisphasen in das Studium die Ausbildungsakteure näher zusammen; wie dabei allerdings Ausbildungsverantwortlichkeiten zugeordnet und inwieweit Kooperation und Abstimmung praktiziert werden, ist länderspezifisch unterschiedlich gelöst.

In Hamburg gehen die Kooperationsüberlegungen noch weiter: Dort soll die Berufseingangsphase als verpflichtendes Fortbildungselement nach dem Ende des Vorbereitungsdienstes verankert werden. Zudem ist dort geplant, dass bei der Masterprüfung die Schulseite beteiligt wird. Die Koalitionsvereinbarung sieht zudem für die Zukunft die Erprobung einer einphasigen Lehrerausbildung vor.

Was die Verschränkung von erster und zweiter Phase angeht, haben sich also viele Bundesländer auf zum Teil recht unterschiedliche Wege gemacht. Gemeinsam ist den neuen Strukturen, dass sie die „Dekonstruktion der bisherigen subjektiven Theorien der Studierenden über Unterricht“ (Blömeke 2002, S. 83) möglich machen.

12 Hierfür sind eine Rückbindung an die Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften – sowie der Entwurf eines länderspezifischen Qualifikationsrahmens und die Möglichkeit der Berücksichtigung von 60 ECTS aus dem Vorbereitungsdienst im Masterstudien-gang vorgeschrieben (vgl. HRK/KMK 2008, S. 2).

13 Gemeint sind die früheren Studienseminare.

Ob dies auch gelingt – und wie am besten –, ist eine wichtige Forschungsfrage für die Lehrerbildungsforschung.

2.4 Eignungsprüfung und Studierendenauswahl

Auf einen Umstand sei in diesem Zusammenhang zudem noch verwiesen: Durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Akteure bereits im Studium und die vielerorts vorhandene Ausrichtung von Praktika auf die Berufseignung für den Lehrerberuf rückt eine Frage stärker in den Vordergrund, als dies in den traditionellen Ausbildungskonzepten der Fall war, nämlich die Frage der Studierendenauswahl. Bisher finden dafür die Länder eher nicht selektive Regelungen (NRW z.B. eine Eignungsberatung). Gleichwohl zeigt die Analyse der Ländermodelle, dass auf einer allgemeineren Ebene eine Auswahl von Studierenden auch beim Übergang vom Bachelor in den Master an einigen Standorten vorgenommen wird: einerseits durch die Vorgabe von erforderlichen Abitur- und/oder Bachelor-Noten, andererseits durch ergänzende berufsfeldbezogene Auswahlverfahren mit unterschiedlicher Ausgestaltung: An der Universität Erfurt wird beispielsweise zur ergänzenden Prüfung der fachlichen Eignung ein Bewerbungsschreiben als Auswahlinstrument genutzt. Einige Standorte und auch Länder sehen Auswahlprozesse im Falle eines Überangebots an Studienbewerber/innen vor; in Brandenburg erfolgt eine Zulassung in diesem Fall nach festgestellter Eignung durch ein Auswahlgespräch, welches das Kriterium der Bachelor-Note ergänzt.¹⁴

Es zeigt sich, dass Auswahlprozesse in den neuen Studienstrukturen leichter als bisher zu verankern sind und – wenngleich zaghaft – auch genutzt werden.

3. Die kleine Reform der Lehrerbildung in Deutschland und die entscheidende Frage nach dem Professionalisierungsgewinn

Trotz der großen Unübersichtlichkeit der Lehrerausbildungsmodelle in Deutschland und der nicht allorts konsequent durchgeführten großen Strukturreform gibt es eine *kleine Reform* der deutschen Lehrerbildung, die in allen Bundesländern umgesetzt wird: In der universitären Lehrerausbildung wird – zumindest ergänzend – studienbegleitend statt ausschließlich abschlussbezogen geprüft, Prüfungsleistungen werden kreditiert und Modulstrukturen aufgebaut, die das Curriculum zu verzahnen helfen. Dies geschieht auch in den Ländern, in denen wie bisher ein Staatsexamen das universitäre Lehrerstudium abschließt.

¹⁴ Zum (inter-)nationalen Status quo sowie zu grundsätzlichen Aspekten, die bei einer Konzeption und Implementierung von Auswahlverfahren vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens verschiedener Akteure in der Lehrerbildung berücksichtigt werden müssen, vgl. den Beitrag von Carolin Rotter und Christian Reintjes in diesem Heft.

Der Kritik an den neuen Studienstrukturen seitens der Studierenden, die im Jahre 2009 an vielen Hochschulstandorten in einen Bildungsstreik mündeten, stehen erste Forschungsergebnisse der Ruhr-Universität Bochum gegenüber, nach denen die dort befragten Bachelor-Studierenden, unter denen sich auch zukünftige Lehramtsstudierende befinden, ihr Studium häufiger als ihre Vorgänger in Diplom- und Magisterstudiengängen in der Regelstudienzeit abschließen (vgl. König 2009).

Sollte ein solcher Befund kein Einzelfall bleiben, so kann dies sicherlich als Erfolg und als Beitrag zur geforderten Qualitätssteigerung und Studierendenorientierung gewertet werden.

Ob die Strukturreform einen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung leisten wird, wird sich in Zukunft insbesondere an zwei Stellen entscheiden:

- erstens an der Neugestaltung des Theorie-Praxisverhältnisses in der universitären Ausbildungsphase und damit der Frage, ob diese zur Professionalisierung der Ausbildung insgesamt beiträgt. Hierfür müssen von Seiten der Lehrerbildungsforschung Instrumente entwickelt werden, die das berufliche Können – einschließlich der dafür grundlegenden Wissenskomponenten – der Absolvent/inn/en eines Lehramtsstudiums sowie der fertig ausgebildeten Referendar/inn/e/n überprüfen und damit Klarheit über die Frage erbringen, welche Ausbildungsstrukturen anderen überlegen sind;
- zweitens an der Frage, welche Bedeutung die Berufseignung bei der Rekrutierung und Ausbildung angehender Lehrkräfte erhält. Bisherige Auswahlverfahren in Deutschland verweisen eher darauf, dass die Zugangsprüfungen sich auf den Studien- und nicht den Berufserfolg konzentrieren oder aber Verfahren nutzen, welche – im internationalen Vergleich – wenig erfolgsversprechend erscheinen. Beide Fragen sollte die Bildungsforschung den Stakeholdern nicht allein überlassen.

Literatur

- Baumert, J. (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. URL: <http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEW (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt a.M.: GEW, S. 15-30.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R./Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 777-794.

- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2006): Reform der Lehrerausbildung in Hamburg. (Drucksache 18/3809.) URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2007/05/06-02-28-drs-lehrerbildung3.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Dicke, K. (2007): Bologna als Marke für Qualität. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn: HRK, S. 6f.
- Donhauser, K. (2007): Vorteile für alle. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Reform als Chance. Das Staatsexamen im Umbruch. Bonn: HRK, S. 8f.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/KMK-HRK-Empfehlung_12-06-08_08-07-08.pdf; Zugriffsdatum: 20.11.2009.
- Keuffer, J./Lemmermöhle, D./Schneider, M./Sjuts, J./Wildt, J. (2007): Gutachterempfehlungen zur Reform der Lehrerbildung (1. Phase). Bremen. URL: <http://www.zfl.uni-bremen.de/cms/images/dokumente/gutachterempfehlungen%20endfassung.doc>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2007/07/bericht-hkl-gesamt.pdf>; Zugriffsdatum: 24.09.2009.
- König, J. (2009): RUB-Forscher befragen Bachelor-Absolventen: Studium ist schnell und strukturiert, aber weiter reformbedürftig. Informationsdienst Wissenschaft vom 15.10.2009. URL: <http://idw-online.de/de/news338930>; Zugriffsdatum: 24.10.2009.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.) URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 24.09.2009.

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr., Jg. 1967, Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik sowie geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Christian Reintjes, Dr., Jg. 1976, Studienrat im Hochschuldienst in der AG Schulforschung und Schulpädagogik der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: Christian.Reintjes@rub.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum