

Vielfalt in der Einheitlichkeit

Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna

Die Vielfalt der unterschiedlichen Modelle, die bei der Lehrerbildungsreform entstanden ist, scheint Mobilität inzwischen sogar innerhalb eines Bundeslandes zu verhindern: Es gibt Major-Minor-Strukturen (Haupt- und Nebenfächer), Equal-Modelle (zwei gleich große Fächer), unterschiedliche Konzepte der überfachlichen Qualifizierung (Optionalbereich, Professionalisierungsbereich, General Studies, studium fundamentale usw.). Die Hochschulautonomie scheint sich hier in einer vollkommenen Zersplitterung auszuleben.

Lehrerbildung im Bologna-Prozess: Hier gehen unterschiedliche Zielvorstellungen eine spannungsreiche Koalition ein. Schon die allgemeine Studienreform ist mit der Strukturreform, also der Einführung gestufter Studienabschlüsse, an manchen Stellen in Konflikt. Je genauer die Module kompetenzorientiert konzipiert und aufeinander abgestimmt werden, desto schwerer fällt die Großzügigkeit bei der Anrechnung von Modulen mit etwas anders definierten Kompetenzen. Je realistischer Leistungspunkte den Arbeitsaufwand der Studierenden abzubilden versuchen, desto kleinlicher die Anrechnungspraxis bei unterschiedlichen Punktwerten. Die „Outcome“-Orientierung steht im Spannungsfeld zwischen formaler Standardisierung und inhaltlicher Profilbildung, ein Feld, das ausgewiesen wird durch den nationalen Qualifikationsrahmen für die gestuften Studiengänge (KMK-Beschluss vom 21.04.2005).

Studierende sollen demnach im Bachelor eine elementare akademische Leistungsfähigkeit erwerben, die einerseits fachliche Orientierung und andererseits systemische und kommunikative Fähigkeiten der Wissensorganisation, -verarbeitung und -vermittlung beinhalten. Die Berufsbefähigung des ersten Abschlusses besteht in einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handlungsfähigkeit auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Kompetenzen. Ein Bachelor-Absolvent ist ein Wissenschaftsnovize mit Anwendungskompetenz.

Auf dieser Abstraktionsebene erscheint das allgemeine Qualifikationsprofil vereinbar mit dem Ziel der Lehrerbildungsreform, soweit „Anwendung“ in die Nähe von „Vermittlung“ gebracht wird. Analysiert man aber genauer, so zeigen sich Widersprüche.

Aus der allgemeinen Perspektive heraus ist die Vermittlungstätigkeit eines Lehrers nur ein Spezialfall akademischen Informationsmanagements. Also kann man von einem allgemeinen Bachelor in einen professionsbezogenen Master übergehen. Das Ende, von dem aus hier gedacht wird, ist der Bachelor-Abschluss.

Die Lehrerbildung aber denkt nicht vom Bachelor her, sondern vom Master-Abschluss (und denkt damit wohl immer noch zu kurz). Sie hat das Ziel einer anspruchsvollen Professionalisierung. Internationalisierung heißt hier weniger die Bildung eines europäischen Hochschulraums, sondern Anschluss zu gewinnen an die Professionalität des Lehrerhandelns in den Siegerländern von PISA, TIMMS usw.

Diese verschiedenen Auffassungen zeigen sich auch darin, dass die KMK-Beschlüsse rund um den „Qualifikationsrahmen“ und um die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss vom 16.12.2004) unterschiedliche Kompetenz-Begriffe verwenden: Die Begriffseinteilung im Papier zum „Qualifikationsrahmen“ ist *Wissen* und *Können*, innerhalb des *Könnens* dann *instrumentale*, *systemische* und *kommunikative Kompetenzen*. Die Begriffseinteilung im „Standard“-Beschluss nennt dagegen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen*, *Innovieren*. Dekliniert man dies für gestufte Studiengänge durch und entwickelt entsprechend professionalisierende Studienprogramme, schlägt dies in einer Weise bis zum Bachelor durch, dass sich ein Zielkonflikt nicht mehr vermeiden lässt. Gänzlich unvereinbar werden die Zielvorstellungen, wenn für eine Professionalisierung ein nur zweisemestriger Master-Studiengang als Rahmen gesetzt wird.

Was also heißt in diesem Zusammenhang Polyvalenz? Man kann zwei gegenläufige Auffassungen erkennen: Polyvalenz als eine Art Universalkompetenz, wonach der Bachelor-Abschluss jeden Master-Anschluss oder eine Berufsbefähigung gewährleisten soll, – und Polyvalenz als Ermöglichungsstruktur, worin Lehrerprofessionalisierung eine Option ist, die im Verlauf eines Bachelor-Studiums ergriffen wer-

den kann oder nicht. „Produkt-Polyvalenz“ steht gegen „Struktur-Polyvalenz“ oder „Entwicklungs-Polyvalenz“.

Diese Grundverständnisse formen das Studiengangskonzept von Hochschulen je unterschiedlich. Zugespielt ließe sich sagen: Der Produkt-Polyvalenz entspricht die Struktur und der Aufbau eines College, jüngst eingeführt von der Leuphana-Universität Lüneburg. Ein Bachelor für alle, diese Grundformel beansprucht eine Universalität akademischer Grundkompetenzen. Ein strukturelles Gegenstück stellt die Universität Osnabrück dar, wo es eine Pluralität von Bachelor-Studiengängen gibt: Mono-Bachelor (nur ein Fach) und Mehr-Fächer-Bachelor stehen konzeptionell nebeneinander. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Bachelor-Studiengänge für unterschiedliche Optionen in der Lehrerbildung: Wer sich auf Grundschule orientiert, ist im Bachelor-Studiengang „Grundbildung“ (demnächst „Bildung, Erziehung und Unterricht“) und studiert damit einen anderen Bachelor als derjenige, der sich auf Gymnasium („Zwei-Fächer-Bachelor“) oder auf berufsbildende Schulen (Bachelor „berufliche Bildung“) hin orientiert. Die genannten Bachelor-Studiengänge haben jeweils unterschiedliche Profile und sind in einem unterschiedlichen Sinne polyvalent. Eine Zwischenstellung nimmt ein Konzept wie das der Universität Oldenburg ein: Ein Bachelor-Studiengang für alle Lehramtsinteressierten, neben dem es auch Mono-Bachelor gibt. Wie man sieht: „Konsekutiv“ kann man von vorne nach hinten (Basis plus Aufbau) oder von hinten nach vorne (Ziel und Etappen) denken.

Was aber heißt das für Mobilität? Die Erfahrungen ergeben ein paradoxes Bild: Mobilitätshindernisse ergeben sich weniger aus unterschiedlichen Studiengangmodellen. Ob Major-Minor- oder Equal-Modell, die Zugangsordnungen sind meist flexibel genug angelegt.

Das ist im Kern auch kein Wunder: Die Rahmenbedingungen der Lehrerbildung erzeugen einen Homogenitätsdruck. Die Fächer und die Bildungswissenschaften, die Praktika usw. sind mit ihren Umfängen in etwa definiert. Hat jemand in Oldenburg ein Bachelor-Studium mit Grundschulprofil, so entspricht dies im Wesentlichen dem Profil eines entsprechenden Abschlusses in Osnabrück wie in Lüneburg. Und an allen drei Hochschulen wird ein solches Profil Probleme haben, nahtlos den Ansprüchen für einen fachwissenschaftlichen Master-Studiengang zu genügen. Mit anderen Worten: Die Produkt-Polyvalenz besteht im Grunde nur scheinbar. Auch in diesen Modellen muss, wer Grundschullehrer werden will, anders studieren als jemand, der Gymnasiallehrer oder Fachwissenschaftler werden will. Die Differenzierung, die in Osnabrück zu mehreren Studiengängen geführt hat, versteckt sich dann nur innerhalb der einheitlichen Systeme in den Wahloptionen. Es gibt sie trotzdem, da die Abnehmersysteme sie einfordern.

Das eigentliche Mobilitätshemmnis ist dagegen paradoxerweise genau das, was eigentlich Mobilität fördern sollte: die inhaltliche Transparenz. Durch die neuen Instrumente wird etwas sichtbar, was bislang hinter der unterstellten Gleichheit von gleich bezeichneten Studiengängen verborgen blieb: die unterschiedlichen Schwerpunkte an den Standorten, das jeweils unterschiedliche Fachverständnis. Die Rahmenprüfungsordnungen der KMK haben früher etwas normiert, dessen Ungleichheit unsichtbar blieb. Die Sichtbarkeit der Vielfalt heute geht dagegen derzeit zu Lasten der Studierenden.

Die Modelle, so unterschiedlich sie scheinen, sind bei genauerem Hinsehen strukturell sehr viel ähnlicher, als sie den Anschein haben. Auf den zweiten Blick sind aber die Inhalte und Kompetenzen ebenso unterschiedlich, wie sie es immer schon waren.