

Editorial

PETER F. E. SLOANE

Avanti dilettanti: die Reform der Lehrerbildung

Zur Einführung des Masters of Education (M. Ed.) und der vielleicht vergeblichen Hoffnung auf Professionalität

1.

Es geht im Folgenden um die Umstrukturierung der universitären Lehrbildungs-Studiengänge in gestufte Studiengänge. Dabei wird auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit solcher Stufungen eine Rolle spielen, allerdings nur am Rande. Vorrangig möchte ich den Blick auf die Umstrukturierung selbst und die sich darin offenbarenden (mikro-)politischen Prozesse werfen: Die Antagonisten dieser Strukturreform kommentieren ihr Konzept als ‚Jahrhundertreform‘ und als ‚Wende zu mehr Praxis und Lebens- und Schulnähe‘; tatsächlich werden ihre Vorschläge jedoch nicht die von ihnen vielfach zu Recht kritisierten Probleme der Lehrerbildung lösen, sondern sie gerade im Bereich der Lehrerbildung für den beruflichen Bereich eher verschärfen.

Der Grund hierfür liegt m. E. darin, dass die jeweiligen Reformpromotoren aus Politik und Verwaltung viele Implikationen von Hochschule und Hochschulbildung negieren und nicht wirklich in den Blick nehmen sowie zugleich wohl auch nicht die tatsächlichen Probleme, die im speziellen Fall der Lehrerbildung für den beruflichen Bereich vorliegen, adäquat würdigen.

Es fehlt an Protagonisten, die eine Gegenrede führen können, die in diesem Prozess zur Kenntnis genommen wird. Der Beitrag ist eine Agenda für eine solche Gegenrede. Er ist sicherlich polemisch, verkürzend, basiert auf Erfahrungen in der universitären Lehrerbildung, der Akkreditierung von Studiengängen, der Kooperation mit Studienseminaren, Schulen und Ministerialbürokratien.

Dabei wird der Eindruck entstehen, dass die Reformkonzeption, die Überführung der deutschen Studiengänge in gestufte Studiengänge nach angelsächsischem Vorbild sowie die Institution der Akkreditierungen selbst von mir abgelehnt würden. Eigentlich ist Gegenteiliges der Fall. Gerade die Umstrukturierungsprozesse bieten m. E. den Hochschulen bzw. den *Communities of Science* gute Möglichkeiten, sich neu auszurichten. Voraussetzung ist aber, dass hier ein Binnendiskurs in den Wissenschaftsdisziplinen ermöglicht wird und der Staat als Regulierungsinstanz zurücktritt. Das Prinzip ist die kollegiale Evaluation in der Disziplin. Aber hier zeigen sich unmittelbar schon Probleme, wenn man die aktuellen Verfahren betrachtet. Zum einen zieht sich der Staat – anders als bei der Umstrukturierung der Diplomstudiengänge – eben nicht zurück; vielmehr nimmt er weiterhin sehr entscheidende Regulierungen vor. Zum anderen ist ein Problem der Lehrerbildung – hier wiederum

eher außerhalb der Lehrerbildung für den beruflichen Bereich –, dass nicht eindeutig festgelegt ist, was die disziplinäre Basis in der Universität überhaupt ist und welche Personen hier anzusprechen wären. So entsteht die fatale Situation, dass einerseits der Staat weiterhin regulieren will und andererseits inneruniversitäre Auseinandersetzungen darüber stattfinden, wo die Zuständigkeit für diese Studiengänge liegt.

Nachfolgend will ich auf drei Aspekte eingehen: *Erstens* auf die Besonderheiten bei der Akkreditierung, *zweitens* auf Strukturmerkmale der neuen Lehrbildungsgänge und *drittens* auf die m. E. eigentlichen Probleme, die im beruflichen Bereich gegeben sind, und die nicht ausreichend berücksichtigt worden sind.

2.

Die allgemeine Idee von Akkreditierungsverfahren ist die Überprüfung eines Studienganges durch die Fachöffentlichkeit sowie durch die ‚Abnehmer‘ der Absolventen der jeweiligen Studiengänge. Hierfür werden Kommissionen eingerichtet, die aus Professoren der Universitäten und Fachhochschulen sowie aus Vertretern der Praxis zusammengesetzt sind. Ihnen obliegt die Prüfung der Studiengänge, und zwar der Curricula, der Studienbedingungen, allgemein der Konzeption des Studienganges und der realistischen Möglichkeiten ihrer Umsetzung.

Begreift man dieses Verfahren als Beratungs- und Diskussionsprozess mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und nicht als Kontroll- und Sanktionsforum – was letztlich eine Frage der Einstellung der Gutachter wäre –, so handelt es sich m. E. durchaus um einen guten, wenn auch sehr ressourcenintensiven Ansatz zur Qualitätssicherung von Studiengängen. Dieser beinhaltet folgende Festlegungen: Die Studiengänge sind modular aufzubauen, die Module sollen kompetenzbasiert sein, es sind Modulhandbücher zu entwickeln, die Kapazitäten müssen begründet werden usw. Insgesamt jedoch müssen die Fakultäten und Universitäten eine kritische Gruppe von Fachvertretern überzeugen, deren Vorteil die Kenntnis der Lebenswelt Hochschule sowie der späteren Lebenswelt der Absolventen ist. M. E. steckt die ‚Kraft‘ des Ansatzes dabei darin, dass die jeweiligen Hochschulen und Fakultäten gegenüber dieser äußeren Instanz ihr Konzept vertreten müssen. Im Vorfeld erzwingt dies die innere Diskussion in Fakultäten und Hochschulen. Damit folgt das Konzept einer Erfahrungsregel, die man aus der Schulentwicklungsforschung kennt: Es gibt einen äußeren Referenzpunkt, um innere Prozesse zu reflektieren, man gerät in Begründungszwang und ist – bei positiver Betrachtung – aufgefordert, das eigene Arbeiten kritisch zu durchdenken. Selbstredend gibt es immer auch – bei negativer Betrachtung – die Möglichkeit, dass Wege gefunden werden, diesen Prozess dramatisch zu inszenieren, ohne ihn wirklich zu durchlaufen.

Bei den überführten Diplomstudiengängen wird eine Trennung zwischen Bachelor- und Masterphase vorgenommen. Der Abschluss eines Bachelorstudienganges berechtigt nicht zum Besuch eines Masterstudienganges. Hier gibt es sicherlich immer noch eine schwelende Diskussion, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften. In der Tat wird vielfach darauf hingewiesen, dass die ingenieurwissenschaftlichen Anforderungen den Abschluss auf einem Masterniveau erforderlich machen, dass es also notwendig sei, auf einen Bachelor noch einen Master aufzusetzen. Dies heißt aber nicht, dass jeder Bachelor automatisch in den Masterstudiengang wechselt. Unausgesprochen stellt sich nämlich die Selektionsfrage; es geht also darum, die

jeweils Besten für die Masterphase zu finden. Nun entspricht es aber deutscher Tradition, den Zugang zu Bildungswegen eben nicht von der Leistung abhängig machen zu wollen, sondern vom Vorliegen eines Zertifikats; dieses Zertifikat begründet die Aufnahme in den jeweils höheren Bildungs- resp. Studiengang. Dabei werden dann im Übergang vom alten ins neue System bestimmte Brüche nicht thematisiert. So gab und gibt es in den Hochschulen m. E. eine sehr leidige Diskussion über diesen Selektionsprozess: Vielfach wurde angemerkt, dass es notwendig sei, beispielsweise um den Nachwuchs in der Wirtschaftspädagogik zu sichern, möglichst allen Bachelorabsolventen den Zugang in die Masterphase zu ermöglichen. Daraus wiederum wurde die Beibehaltung von grundständigen Studiengängen auf Diplomniveau abgeleitet. Es wurde aber nicht zur Kenntnis genommen, dass zur Zeit der Diplomstudiengänge bei weitem nicht alle Anfänger eines Studiengangs diesen tatsächlich beendeten. So gesehen selektiert der Übergang zwischen Bachelor- und Masterphase quantitativ wohl genau i. S. der ‚alten‘ Studiengänge. Neu ist dabei allenfalls, dass für die letzte Phase eine ‚bereinigte Spezialisierung‘ möglich wird, was vor dem Hintergrund der Massenveranstaltungen in den alten Studiengängen durchaus einen Fortschritt darstellt.

Im Fall der Lehrerbildung wird dieses Modell im Ansatz übernommen. Es werden gestufte Studiengänge eingeführt. Allerdings werden einige Einschränkungen vorgenommen, von denen ich lediglich zwei hervorheben möchte:

Der Regelabschluss soll ein Master of Education (M. Ed.) sein. Die jeweiligen Kultusministerien sind an den Akkreditierungsverfahren zu beteiligen.

Die Frage nach dem Abschluss ist auf den ersten Blick eher wieder eine Formalie. Tatsächlich ist es aber Ausdruck einer Polyvalenzidee, bei der die Übergänge zwischen den Lehrämtern in den Blick rücken. Dies mag für den Bereich der Allgemeinbildung zielführend sein, obgleich dies durchaus vor dem Hintergrund der Unterschiede zwischen Grundschullehramt auf der einen Seite und der Arbeit in der gymnasialen Oberstufe auf der anderen Seite auch bezweifelt werden könnte.

Für den Bereich der beruflichen Bildung bedeutet dies aber, dass die jeweilige curriculare und organisatorische Verbindung zu den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften in den Hintergrund tritt. In Nordrhein-Westfalen kennt man diese Problematik aus der jahrelang bestehenden parallelen Ausbildung im Studiengang Wirtschaftspädagogik zu Diplom-Handelslehrern und -lehrerinnen auf der einen und des Lehramts Sekundarstufe II resp. Berufskolleg auf der anderen Seite. Während die Diplomstudiengänge als wissenschaftliche Studiengänge der jeweiligen Fakultät angesehen wurden und werden, bestand bei dem Staatsexamensstudiengang immer die Tendenz, die Absolventen als ‚Nebenfachstudierende‘ wahrzunehmen, zumal die doch sehr komplizierten externen Regulierungsverfahren des Staatlichen Prüfungsamtes auch ein Fremdkörper für eine Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät waren und sind.

Die zugleich u. a. in Nordrhein-Westfalen initiierte und gesetzlich verankerte Einrichtung von Lehrerbildungszentren (siehe hierzu unten) verstärkt dies dahingehend, dass die Lehrerbildung zusehends den Fakultäten entzogen werden. Dies wird von manchen in NRW als Stärke des neuen Modells angesehen, könnte aber wohl genau das Gegenteil bewirken.

Die Beteiligung des Kultusministeriums geschieht m. E. als ‚Obrigkeitsakt‘ und ist nicht systemimmanent i. S. der Akkreditierungslogik als Beratungskompetenz für die Studiengänge gedacht. So kommt auf diese Weise zumindest nicht immer ein

Vertreter schulischer Praxis in die Kommission, der einen Blick aus dem Lebensraum Schule auf die Studiengänge wirft und als ein Beitrag resp. eine Perspektive unter verschiedenen anderen angesehen wird. Sehr oft ist nur ein Vertreter des betroffenen Kultus- resp. Schulministeriums in der Kommission vertreten. Hier konfliktiert die alte Steuerungsidee – in Person des Vertreters des Kultusministeriums – mit der neuen Steuerungsidee, die in dem diskursiven Akkreditierungsverfahren verankert ist, in dem die Vertreter der *Communities of Practice* und der *Communities of Science* ‚gute‘ Lösungen suchen.

So habe ich Akkreditierungsverfahren erlebt, bei denen der Vertreter des Kultusministeriums – vorsichtig formuliert – eigentlich nur daran interessiert war, dass ein M. Ed. – und nicht etwa ein M. Sc. – vergeben wird. Die formale Einhaltung der KMK-Vereinbarung war dabei letztlich für die Zustimmung des Kultusministeriums entscheidend und nicht etwa die inhaltlichen Fragen des Aufbaus eines Studiengangs.

Genau dies ist wohl kontraproduktiv für ein Akkreditierungsverfahren, welches sich als Qualitätssicherungsprozess versteht, bei dem sich die Gutachterinnen und Gutachter bemühen, die Besonderheiten der jeweiligen Hochschule sowie der jeweiligen Fakultät zu berücksichtigen und man sich um eine für den Standort ‚gute‘ Lösung bemüht. So sitzt der Vertreter der Kultusbürokratie auf einem weißen wiehernden Schimmel und schwingt das Schwert der Regelerfüllung.

Man sollte den Schaden nicht unterschätzen, den ein solches Verfahren in der Universitätsöffentlichkeit hat. Letztlich haben viele Vertreter der ‚zuliefernden‘ Fächer für die Lehrerbildung nicht wirklich Verständnis für das, was dort geschieht; die hier inhärente Administrations- und Beamtenlogik ist nicht nachvollziehbar und es entsteht der Eindruck, dass Lehrerbildung nicht wirklich etwas mit universitärer Bildung und Kultur zu tun hat.

Hier geht es auch um die Glaubwürdigkeit einer Lehrerbildung in der Hochschule. Universitäre Studiengänge sollten forschungsbasiert sein. Es geht um die Idee der Einheit von Forschung und Lehre und nicht um Lehre statt Forschung. Nun ist es aber so, dass noch große Bereiche in der Lehrerbildung, und hier vor allem auch die Fachdidaktiken, überhaupt nicht forschungsorientiert aufgestellt sind.

In einem anderen als den oben erwähnten Akkreditierungsverfahren bestand die Beteiligung des Kultusministeriums darin, dass der zuständige Beamte nicht teilnehmen konnte und sich daher lediglich schriftlich zu dem Verfahren äußerte. Die Gutachter hatten dabei den Studiengang grundlegend in Frage gestellt, da keine Fachdidaktik-Professur vorhanden ist. Er empfahl, die fachdidaktische Ausbildung durch abgeordnete Lehrer vornehmen zu lassen. Dies entspricht vielfach einem Selbstverständnis in der Lehrerbildung. „*Avanti dilettanti!*“ – Man darf sich dann nicht wundern, wenn die Lehrerbildung innerhalb der Hochschule – dann wohl auch zu Recht – eine so randständige Erscheinung ist.

Und dies ist letztlich wohl auch das entscheidende Problem. Die Lehrerbildung ist immer in der Problematik, einen – positiv formuliert – Ausgleich finden zu müssen zwischen den besonderen Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes ‚Schule‘ und dem universitären Lehr- und Forschungsangebot. Dies wird aber weniger inhaltlich aufgefangen als besonderes Forschungsfeld; vielmehr wird es interpretiert als exklusives Regelwerk für die Studiengänge. Dies impliziert dann, dass Lehrerbildung nicht als ein eigenständiger Forschungs- und Lehrbereich wahrgenommen wird, sondern als ein durch spezifische Gesetze und Verordnungen regulierter Be-

reich. Die Besonderheiten der Lehramtsstudiengänge ergeben sich eben nicht aus der Überlegung von besonderen Forschungsbedingungen (z. B. Schulforschung, fachdidaktische Fragestellungen, Designforschung, Wirkungsforschung usw.) oder Lehrbedingungen (forschendes Lernen in Schulen, Verbindung von kasuistischen Praxisphasen und systematischen Theoriephasen usw.), sondern aus der Passung von universitären Regeln und Landesregeln für die Lehrerbildung.

3.

Ich möchte auf Strukturmerkmale der Studiengänge vor dem Hintergrund der nordrhein-westfälischen Erfahrungen eingehen. NRW hat ein neues Lehrerbildungsgesetz entwickelt. In den Hochschulen des Landes haben Umstrukturierungsprozesse begonnen; der nächste Schritt wird die Akkreditierung der neuen Studiengänge sein. Auch hier möchte ich nur selektiv und punktuell drei Strukturmerkmale ansprechen:

Es muss ein Abschluss *Master of Education* angeboten werden. Es sind *Lehrerbildungszentren* einzurichten, welche die Lehrerbildung verantworten. Es wird ein 10-semesteriges Gesamtstudium für alle Lehramtsrichtungen geben; dabei wird das anschließende Referendariat gekürzt und ein Praxissemester installiert werden, welches in Kooperation mit den Studienseminaren durchgeführt werden soll. Unter Berücksichtigung der damit verbundenen Zeitspanne soll die Gesamtausbildungszeit von erster und zweiter Phase gleich bleiben.

Bezogen auf die Frage des Abschlusses gibt es verschiedene Diskussionlinien. Insgesamt wird für die nicht-affine Richtung – in NRW betrifft dies den ‚alten‘ Lehramtsstudiengang für das Berufskolleg – die Einhaltung der Regel, also die Verleihung des Master of Education als KMK-Vorschrift bindend sein. Vertreter des Ministeriums kündigen schon an, dass ein Sonderweg für den ‚ehemaligen‘ Diplom-Handelslehrer-Studiengang, der in vielen Hochschulen analog den betriebswirtschaftlichen Studiengängen in einem B. Sc./M. Sc.-Konzept aufgebaut wird, in Zukunft keine Anerkennung erfahren wird – der Weg ins Studienseminar also verschlossen sein wird.

Laut NRW-Schulministerium ist die Festlegung, dass Hochschulen den Master of Education anzubieten haben, eine hoheitliche Vorgabe, welche von den Hochschulen zu erfüllen sei. Dass damit zugleich eine andere Position eingenommen wird als vom Wissenschaftsministerium aus, wird wohl anerkannt. Es wird aber darauf verwiesen, dass der Staat hier ein besonderes und berechtigtes Interesse habe. Dies geht einher mit der Beibehaltung des Beamtenstatus für die Lehrer, was ja wiederum auch von den Lehrerverbänden letztlich als durchaus wichtiges, wahrscheinlich sogar wichtigstes Anliegen der Reform gesehen wird. Damit bleibt im Übrigen die beamtenrechtliche Struktur erhalten.

Vom Gesetzgeber in NRW wird allerdings nicht zugleich gefordert, dass ein Bachelor of Education verpflichtend sei; vielmehr wird hier durchaus zugelassen, dass andere Fachabschlüsse als Zugänge zum Masterstudiengang möglich sind. In einzelnen Hochschulen wird dies aber so rezipiert, dass es auch einen Bachelor of Education geben müsse. Dies wird insbesondere für Kombinationen, die zwischen den Fakultäten verankert sind – etwa die Fachkombination Englisch und Mathematik – gefordert. Hier zeigt sich bereits eine Abgrenzung der jeweiligen Fakultäten gegenüber dem alten wie neuen Lehramt. Solche ‚gemischten‘ Fachkombinationen

werden als ‚fremde‘ Studiengänge ohne direkte Anbindung an die jeweilige Fakultätskultur rezipiert. Dies galt sicherlich auch für das alte Lehramt: Die Stigmatisierung erfolgte über die Zuordnung zum Staatsexamen. Ein wesentliches Problem der Lehrerbildung, dass sie letztlich innerhalb der Universität häufig nicht institutionell in der Form verankert ist, dass damit leistungsfähige und relevante Forschungs- und Lehreinheiten verbunden sind, wird damit nicht gelöst.

Als Lösungsweg propagieren die Antagonisten der neuen Lehrerbildung in NRW den Aufbau von Lehrerbildungszentren (LBZ). Diese Initiative kommt aus der Politik und wurde in Nordrhein-Westfalen vor allem vom Fraktionsvorsitzenden der Mehrheitsfraktion im Landtag – der CDU – forciert. Ziel ist es, so genannte starke Zentren für die Lehrerbildung zu schaffen.

Diese Idee ist sicherlich gut gemeint. In der Tat zeigt gerade das Modell der Diplom-Handelslehrer-Ausbildung, wie wichtig es ist, innerhalb einer Fakultätskultur eine für einen Studiengang Profil gebende Einheit aufzubauen, welche die curriculare und organisatorisch-didaktische Verantwortung für den Studiengang hat. Diese baut sich allerdings von innen auf und ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, bei dem die Akzeptanz dieser Einheit im Wettbewerb und in der Auseinandersetzung mit der Fakultät entstanden ist. Dies bedeutet, dass man sich den Leistungskriterien der Fakultät und Universität in Forschung und Lehre stellt. Eine solche Einheit – zumal als fakultätsübergreifendes Zentrum – vorzuschreiben, ähnelt in dieser Kultur früheren gelegentlichen Eingriffen der Wissenschaftsministerien, einen Hochschullehrer resp. eine Hochschullehrerin gegen den Willen einer Fakultät i. S. eines ministeriellen Oktrois zu ernennen. Dies führte wohl eher nicht zu Akzeptanz, sondern wurde als Fehlgriff interpretiert.

Allerdings führt diese Vorgabe, ein LBZ gründen zu müssen, wiederum in den Hochschulen zu internen mikropolitischen Prozessen. In solchen inneruniversitären Kontexten geht es dann um Zuständigkeit, Machtverteilung und Mittelallokation. Das Gesetz lässt dabei die genaue Funktion und Zuständigkeit des jeweiligen LBZ offen und gibt dies in die Entscheidung der Hochschulen, was allerdings den ange-deuteten Prozess verstärken wird. Aus dem Ministerium heißt es hierzu, dass sich Hochschulen mit starken und solche mit schwachen Zentren herausbilden werden. Somit ist es immer auch eine Strukturentscheidung der jeweiligen Hochschule, welchen Kompetenzanteil sie den jeweiligen Zentren zubilligt. Es geht hier wieder um Ressourcen – nicht zuletzt um große Summen aus den Studienbeiträgen – und darum, wer über diese Mittel in welcher Form verfügen darf und kann.

Die offenen Fragen sind: Welche Kompetenz hat ein Lehrerbildungszentrum? Hat es Fakultätsstatus? Sind die Studierenden an diesen Zentren eingeschrieben? Welches Verhältnis besteht zwischen dem Zentrum und den für Studium und Lehre eigentlich verantwortlichen Scientific Communities, die traditionell in Fakultäten organisiert sind? Wer richtet Prüfungsausschüsse ein? Wer legt die Standards fest? Wer vergibt den akademischen Grad?

Manche dieser Fragen klingen ein wenig trivial, manchen merkt man ihre Brisanz vielleicht an. In der Summe geht es aber um Zuständigkeit. Und hier sollte kritisch zurückgefragt werden dürfen: Kann man so – wie dies politisch behauptet wird – ein starkes Profil gebendes Zentrum für die Lehrerbildung schaffen? Entscheidend ist hier nämlich nicht der legalistische Akt, dass es diese Zentren geben soll; entscheidend sind die mikropolitischen Prozesse, die sich an diese Entscheidung in den Universitäten anschließen.

Ein LBZ wird wohl das sein, was die Akteure aus ihm machen, und nicht das, was Politik ihnen zuschreibt. Woher aber nährt sich der Glaube, es würden plötzlich fachdidaktische Kompetenzen in breitem Umfang entstehen? Wenn tatsächlich neue Professuren eingerichtet werden, so wäre immer noch zu fragen, woher das Personal so schnell kommen wird. Es hat schon Konsequenzen, wenn in einem Bereich über viele Jahre und Jahrzehnte keine Nachwuchsförderung betrieben wurde. So besteht dann die Gefahr, dass man die vorhandenen Personen weiterbefördert oder Seiteneinsteiger aus anderen Bereichen, etwa der Psychologie, der Volkswirtschaftslehre, der Soziologie etc. beruft. Auch hierzu gibt es historische Vorbilder.

Nun soll dies hier nicht als grundsätzlich negative Schelte verstanden werden; es gibt die begründete Befürchtung, dass politisch angetriebene Prozesse in erster Linie politische Reaktionen hervorrufen. Was fehlt, ist m. E. die Bereitschaft, für die Lehrerbildung von Hochschulstandards auszugehen und ähnliche Verfahren zu implementieren, wie sie in der Forschung üblich sind. Um es konkret zu formulieren: Es kann auch die Möglichkeit geben, dass ein LBZ tatsächlich langfristig eine sichtbare Einheit wird, die innerhalb der Universität wegen ihrer Leistungsfähigkeit akzeptiert ist. Hierfür müssten aber nicht einfach nur Mittel für Stellen entwickelt werden. Es müssten eher Konzepte gefordert werden, die es zu unterstützen gilt. Dabei sollte dann nicht auf der Oberfläche argumentiert werden nach dem Grundsatz: *Wir benötigen eine Fachdidaktik-Professur!* Zielführender wäre dann zu fordern, dass fachdidaktische Entwicklungs- und Forschungsfelder benannt werden und aufgezeigt wird, welche Strategien in einer Hochschule implementiert werden, um fachdidaktische Kompetenzen mittel- und langfristig aufzubauen. Im Grunde wäre es angebracht, Graduiertenschulen einzurichten, um die Basis für einen Forschungsbereich zu schaffen.

Aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wäre dann schon zu fragen, wie das bisher entwickelte sichtbare Profil beibehalten werden kann und wie dabei vor allem die Besonderheiten der berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxen, die in den entsprechenden Forschungs- und Lehrkonzepten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgenommen worden sind, konstruktiv in den Reformprozess eingebracht werden können.

Eine dritte offene Größe ist das Praxissemester, welches in Kooperation von Hochschule und zweiter Phase eingerichtet werden soll. Eine Dualität von Praxis- und Theorieanteilen ist eine durchaus – je nach Position zumindest – lerntheoretisch begründbare Vorgehensweise. Man kann ähnliche Argumente aufbauen, wie man sie aus der dualen Berufsausbildung kennt. Es gibt aber auch strukturell ähnliche Probleme, die einfach mit der politischen Einbindung der beiden nun zusammengeführten Phasen zusammenhängen. Ein neues Didaktikum könnte entstehen; es wäre allerdings zu klären, wie dies organisationstheoretisch eingebunden wird. Wer entwickelt die Studienpläne? Wer prüft was nach welchen Kriterien? Welcher Dozent wird von welcher Organisation beschäftigt? Man kann auf alle Fragen die konsensuell orientierte Antwort geben: Beide Organisationen partizipieren und handeln in Absprache! Nur: Wenn wir auf die Kultur der Hochschule zurückgehen, so geht es um das Institut der Lehrbefähigung und es stellt sich schon die Frage, wer tatsächlich vom Selbstverständnis der Organisation her hier zuständig zu sein hat. Es sei denn, man würde ein Studienseminar wie ein Universitätskrankenhaus in die Hoheit der Hochschule überführen und somit aus der Zuständigkeit des Kultusministeriums lösen. Damit würde die Lehrerbildung einphasig und man würde sich den Modellen nähern, die in der Schweiz und Österreich praktiziert werden.

4.

Angestoßene, zuweilen nicht geliebte, Reformprozesse bieten immer Chancen und Möglichkeiten, haben aber auch Risiken. Man neigt oft dazu, die Risiken zu betonen und die Chancen nicht zu erkennen. Vielleicht unterliege ich hier der gleichen Gefahr. Prinzipiell sehe ich in den angestoßenen Studienreformen – dem so genannten Bologna-Prozess – große Möglichkeiten für die Hochschule. Die eigentliche Gefahr ist für mich eher, dass der Staat seinen Rückzug aus der Hochschule beendet und wieder regulierend eingreift. Dies deutet sich ja zurzeit an: Nachdem man die Hochschulen ein wenig in den Reformprozess entlassen hat, will man wieder regulierend eingreifen, da man mit dem, was daraus entstanden ist, unzufrieden ist. Dies muss man verstehen: Es geht ja immer um die Wähler der staatstragenden Parteien, weniger um die Hochschulen.

Im Bereich der Lehrerbildung hat der Staat resp. haben die Länder ihren besonderen Einfluss nie aufgeben wollen. Die Initiativen der Wissenschaftsministerien sind in den Schul- resp. Kultusministerien nie wirklich aufgegriffen worden und man hat wohl immer nach subtilen Mitteln der Einflussnahme gesucht. In dem Maß, in dem sich der Bologna-Prozess öffentlich als schwierig vermittelbar erwies, sind die Schulvertreter dabei offensiver in Erscheinung getreten. Ein persönliches Beispiel für mich war die Einlassung eines Ministerialbeamten, dass der Prozess der Entstaatlichung ja langsam zu Ende ginge und man in der Folge der Bankenkrise jetzt wieder sehr gern bereit wäre, öffentliche Forderungen zu stellen, wenn die Hochschulen nicht so agieren würden, wie man sich das vorstelle. Dies ist sicherlich richtig analysiert und aus Sicht des Ministeriums eine nachvollziehbare Stellungnahme, geht es doch um die Kontrolle über die Lehrerbildung und eben auch wieder nicht um die Hochschule.

So handeln die Antagonisten des dramatischen Geschehens durchaus rational; ob dies allerdings im Sinne der inneruniversitären Verankerung von Lehrerbildung vernünftig ist, bleibt zumindest offen bzw. wäre auf der Grundlage der hier geführten Argumentation durchaus fraglich. Es bleibt aber dann doch die Frage nach den Protagonisten, also nach denjenigen, die das dramatische Geschehen eigentlich antreiben müssten. Was ist mit den Lehrerbildnern in den Universitäten? Waren sie an den Regularien beteiligt? Wurden sie vor vollendete Tatsachen gestellt, ohne dass sie eine Chance hatten, sich an der Entwicklung zu beteiligen? Oder sind artikulierte Gegenstimmen nicht wahrgenommen oder politisch ausgehebelt worden? Dies verweist wieder in den politischen Diskurs. Es geht um die Partizipationsmöglichkeiten. Dabei wäre zu fragen, wer überhaupt in welcher Form politische Aufmerksamkeit erfährt. Hier läuft der Diskurs eher zwischen Lehrerverbänden und Ministerien; dabei ist es dann wohl immer ein spezifisches Problem der ‚Berufler‘, innerhalb der entsprechenden Verbände Gehör zu finden. Zugleich werden punktuell Kontakte zwischen einzelnen Fachvertretern und den Ministerien aufgebaut. So wurde in NRW ein Jahr vor dem angesprochenen Gesetzesentwurf eine Sachverständigenkommission eingerichtet, die im Land nach ihrem Vorsitzenden Baumert-Kommission¹ genannt wurde. Diese Kommission hat – insbesondere über

1 Bereits im Herbst 2006 wurde vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung eine Expertenkommission zur Reform der Lehrerbildung in NRW eingesetzt. Im April 2007 legte diese ihren Bericht vor, der wesentliche Empfehlungen zur ersten Phase der Lehrerbildung beinhaltet. Neben jeweils einem Vertreter des

die Vertreter aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik² – durchaus differenzierte Hinweise zur ersten Phase der Lehrerbildung in der beruflichen Bildung gegeben. Allerdings wurden wesentliche Aspekte dieser Reformempfehlung nicht aufgegriffen. Genau genommen wurden sehr strenge Empfehlungen im anschließenden politischen Diskurs aufgeweicht und es setzten sich Positionen durch, die letztlich für die Lehrerbildung im Bereich der beruflichen Bildung eher von Nachteil sind. Hier verschieben sich dann auch die Demarkationslinien und es ergeben sich zuweilen im politischen Prozess unterschiedliche Koalitionen.

So wie es in Ministerien durchaus inhaltlich begründete Unterschiede zwischen ‚Beruflern‘ und ‚Nicht-Beruflern‘ gibt, zeigen sich auf universitärer Ebene letztlich traditionell gewachsene Unterschiede zwischen Lehramtsstudiengängen für berufliche Bildungsgänge und solchen für nicht-berufliche. Problematisch ist dabei, dass die Abgrenzung, wie auch hier semantisch angedeutet – aus dem Bedürfnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus entsteht, ihre jeweils im Gegenstandsbereich angelegte Besonderheit gegenüber der Allgemeinbildung auszuweisen. Letzteres hat ja insbesondere zu einem eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsbereich geführt, indem vor allem der Zusammenhang zwischen den Didaktiken und der Erziehungswissenschaft anders konzipiert wird als in der allgemeinen Lehrerbildung. Dies hat aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einem hochdifferenzierten didaktischen Forschungsbereich beigetragen, der in den Fachdidaktiken der allgemeinbildenden Fächer so nicht besteht.

Aus Sicht der allgemeinbildenden Fächer wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dann vielfach als Fachdidaktik wahrgenommen, die in einem umfassenden Lehrerbildungsmodell aufgenommen werden kann. Der Versuch eines einheitlichen Lehrerbildungsmodells, der immer wieder leitend für die staatsinitiierten Reformen zu sein scheint, führt dann dazu, dass die Lehrerbildung für den beruflichen Bereich *assimiliert* wird und ihre Besonderheiten in den Regularien nicht berücksichtigt werden – zum Leidwesen von entsprechenden beruflichen Abteilungen in den Schulministerien und zum Schaden der Rekrutierungsleistung der Hochschule.

Mein Anliegen ist daher die Frage, welche politischen Prozesse durch die Reformen ausgelöst werden und ob tatsächlich bestehenden Problemen entgegengewirkt wird. Ich nehme wahr, dass der Versuch unternommen wird, Lehrerbildung in eine gemeinsame Organisationseinheit zu packen und sie so ggf. zu einem Machtfaktor in der Universität zu machen. Zugleich werden alte Lehrerbildungsideen in

Wissenschafts- sowie des Schulministeriums waren 13 Wissenschaftler vertreten. Die Kommission führte eine Befragung sämtlicher Hochschulen durch. Organisiert wurde die Kommissionsarbeit von der Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS e. V.).

- 2 Es handelte sich hierbei um Klaus Beck, Universität Mainz, und Reinhold Nickolaus, Universität Stuttgart.

ein neues Programm integriert. Beides wird in einem Paket zusammengefasst.

Hier bestehen für die Lehrerbildung für den beruflichen Bereich die bereits angedeuteten Probleme:

1. Das Einheitskonzept der Lehrerbildung lässt vielfach keinen Raum für die Besonderheiten des Lehramts an beruflichen Schulen bzw. an Berufskollegs.
2. Die curriculare Anbindung an die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften könnte in den Hintergrund treten.
3. An die Stelle einer Profil bildenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die in vielen Universitäten durchaus als leistungsstarke Lehr- und Forschungseinheit etabliert wurde, tritt eine Orientierung an ein bisher noch nicht etabliertes Lehrerbildungszentrum.
4. Das Rekrutierungsproblem der berufsbildenden Schulen wird in keiner Weise gelöst.

Sicherlich gibt es auch hier wieder Lösungswege und neue Entwicklungspotenziale. Allerdings müssen hierfür m. E. systemimmanente Regeln der Lebenswelt Universität gelten. Diese habe ich versucht aufzuzeigen. Es geht letztlich um die Forschungs- und Entwicklungskompetenz der Fachbereiche, welche die Lehrerbildung tragen. Diese können auch Lehrerbildungszentren sein, wenn sie denn als Forschungszentren etabliert werden. Kontraproduktiv ist aber die Machtposition, die sich aus der formalen Zuständigkeit für einen Lehramtsstudiengang ergibt und die sich darin zeigt, dass man eine Überwachungsfunktion wahrnimmt und daraus ein exklusives Mitwirkungsrecht erzwingt. Dies wird in der Kultur der Universität wohl nicht ausreichend sein.

Auch wenn es wohl eine politisch unkorrekte Feststellung ist und zum Widerspruch reizt: Mir will nicht einleuchten, dass die Bereiche, die diese Forschungsleistung bisher nicht erbracht haben, dies plötzlich dann ex definitione können sollen, nur weil man ihnen die Möglichkeit eines Lehrerbildungszentrums einräumt. In einer englischen Redensart heißt es: *If wishes were horses, beggars would ride!* Aber auch Reiten muss gelernt sein...