

Ricken, Norbert

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 109-123

urn:nbn:de:0111-opus-27523

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung	215
Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen der Sektion Historische Bildungsforschung	216
Tagungskalender	217
<i>Personalia</i>	229
Nachruf auf Hans Tietgens	231

Impressum

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Norbert Ricken

So sehr die bisweilen harsche Kritik an den bisher praktizierten Bachelor- und Master-Studiengängen berechtigt ist, so wenig wird sie diesen doch insgesamt gerecht (vgl. Baumgart 2009):¹ Zum einen gehen viele Formen der Überlastung, Verschulung und Regulierung von Studieninteressen und -intensitäten einher mit zahlreichen, durchaus positiven Effekten – z. B. der stärkeren Fokussierung der Studiengänge auf das jeweilige Professionsfeld, der daraus resultierenden Etablierung eines verbindlichen, in sich sinnvoll, d. h. auch an studienbiographischen Fragen entlang aufgebauten Curriculums und des damit verbundenen Zwangs zur kollegialen Abstimmung der Inhalte, Methoden und Anforderungen. Zum anderen aber lassen sich die mannigfaltigen Schwächen der Studiengänge nicht immer umstandslos auf die allgemeinen Strukturbedingungen zurückführen, sondern müssen angesichts der vielfältigen eigenen Gestaltungsmöglichkeiten wohl auch als Resultat problematischer kollegialer Abstimmung und eigensinniger curricularer Selbstbehauptungsstrategien verstanden werden. Denn so wenig auch die Modularisierung und Neustrukturierung der Studiengänge automatisch dazu beiträgt, die Defizite, die seit Jahrzehnten bekannt sind, ohne dass sich etwas geändert hätte (vgl. Oelkers 2003, 58), zu beseitigen, so sehr bieten sie doch die neuerliche Chance, die Sollbruchstellen der LehrerInnenbildung zu problematisieren und sinnvoll zu konzeptualisieren: Nicht nur, weil sie weit schonungsloser mit den Folgen der eigenen Planung und Gestaltung konfrontieren, als das in den bisherigen – überwiegend durch Willkür und Verantwortungsdelegation gekennzeichneten – Lehramtsstudiengängen möglich und nötig war; sondern auch, weil nun sicherlich nicht immer einfache kollegiale Verständigungs- und inhaltliche Abstimmungsprozesse erforderlich werden, in denen die Frage nach der Gesamtgestalt der LehrerInnenbildung überhaupt erst zu einer gesamtuniversitären Aufgabe wird.

1 Besonders habe ich Dietlinde H. Heckt nicht nur für viele Anregungen zu danken, sondern auch dafür, dass sie wegen meiner Erkrankung sehr kurzfristig die Präsentation des bereits ausgearbeiteten Beitrags auf der DGfE-Vorstandstagung zur Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen in Jena übernommen hat.

Mit Blick auf die Bremer LehrerInnenbildung werde ich zunächst einen knappen Überblick über deren universitäre Strukturen geben, um dann den erziehungswissenschaftlichen Anteil – den sogenannten Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaft – in den Studiengängen zu erläutern. Da seit wenigen Monaten aus guten Gründen eine neuerliche Reform der Struktur der LehrerInnenbildung ansteht, sollen anschließend die gemachten guten Erfahrungen ebenso wie die Schwierigkeiten und Fehler skizziert und durch bisher diskutierte Reformperspektiven ergänzt werden, bevor ein kurzer bilanzierender Ausblick die Überlegungen beschließt.

1 Zur Struktur der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen

Zum Wintersemester 2005/6 wurden an der Universität Bremen die bisherigen grundständig konzipierten und mit dem Staatsexamen abschließenden Lehramtstudiengänge sowohl in die neue Bachelor- und Master-Struktur überführt als auch vollständig modularisiert. Für die inhaltliche wie formale Neuausgestaltung dieser Studiengänge erwies sich eine bloße Übernahme bisheriger Studienkonzepte aufgrund vielfältiger struktureller Vorgaben als weitgehend unmöglich und – mit Blick auf die geforderte Kompetenzausrichtung – untauglich, so dass universitätsweit ein erheblicher Aufwand an struktureller Arbeit, curricularer Beratung und Reflexion sowie an disziplinärer wie interdisziplinärer Diskussion erforderlich wurde.

Im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung werden seitdem zwei unterschiedliche Bachelor-Studiengänge im Umfang von 180 Credits – *Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften* (BA FBW) mit dem Ziel Lehramt an Grund- und Sekundarschulen sowie *Bachelor of Arts oder Science* mit dem Ziel Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen – und fünf darauf aufbauende Master-Studiengänge angeboten, die zwar durchgängig mit dem *Master of Education* (M.Ed.) abgeschlossen werden, sich aber mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen in Länge und Aufbau unterscheiden. Wählbar sind:

- M.Ed. für das Lehramt an Grundschulen (60 Credits);
- M.Ed. für das Lehramt an Sekundarschulen (60 Credits);
- M.Ed. für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (120 Credits);
- M.Ed. für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen (120 Credits);
- M.Ed. Inklusive Pädagogik für das Lehramt in Integrationsklassen bzw. Förderzentren (120 Credits).

Als Besonderheiten können gelten, dass der BA FBW mit einem Schwerpunkt Elementar- und Frühpädagogik (vgl. Daiber/Carle 2008) und der seit dem Wintersemester 2008/9 neu eingeführte M.Ed. Inklusive Pädagogik nur in Kombination mit dem M.Ed. Grundschule, d.h. als Doppelabschluss für die Grundschulen und Sonder- bzw. Förderschulen studiert werden kann (vgl. Seitz/Carle 2008). Alle Studiengänge sind sowohl hinsichtlich der jeweils möglichen bzw. erforderlichen Unterrichtsfächer als auch hinsichtlich des Professionalisierungsbereichs erfolgreich akkreditiert und per Landesverordnung auch etabliert. Mit Ende des Sommersemesters 2009 haben die ersten AbsolventInnen des M.Ed. Grundschule bzw. Sekundarschule die Universität Bremen erfolgreich verlassen.

Eingebettet sind diese auf ein Lehramt an öffentlichen Schulen ausgerichteten Master-Studiengänge in ein breites Angebot anderer Master-Studiengänge, das von disziplinären Voll- und Hauptfachstudiengängen bis hin zu eigens konzipierten neuen, interdisziplinären Studiengängen reicht. Innerhalb dieses Angebots ist es seit dem Wintersemester 2009/10 auch möglich, das im Bachelor begonnene erziehungswissenschaftliche Studium mit einem forschungsorientierten Master of Arts Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität oder einem (derzeit geplanten) Master of Arts Frühkindliche Pädagogik/Frühkindliche Bildungsforschung fortzusetzen. Insofern kann für beide Bachelor-Studiengänge, die auf ein Lehramt an öffentlichen Schulen vorbereiten, von einer – sicherlich jedoch eingegrenzten – Polyvalenz gesprochen werden. Das Erfordernis, mit dem Bachelor auch einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben, ist hingegen nur sehr bedingt erfüllt und muss mit Blick auf die jeweils studierten Schwerpunkte – z. B. die jeweiligen Fachwissenschaften – beantwortet werden. In keinem Fall ist jedoch beabsichtigt, Bachelor-AbsolventInnen für schulische Assistenz- und Betreuungsarbeiten auszubilden. Inwieweit der BA Fachbezogene Bildungswissenschaften aufgrund seiner möglichen Erweiterung um den Bereich der Elementarpädagogik inzwischen für den Elementarbereich anschlussfähig ist, ist gegenwärtig noch unklar.

Neben den fixierten formalen Vorgaben wurden bei der Konzeption der lehrerInnenbildenden Bachelor- und Master-Studiengänge folgende allgemeine Strukturprinzipien berücksichtigt:

1. Alle Studiengänge umfassen sowohl fachwissenschaftliche als auch professionsorientierte Studienanteile, die sich aus den jeweiligen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen sowie aus allgemeinen Schlüsselqualifikationen zusammensetzen. Die Kombinationsmöglichkeiten der Unterrichtsfächer sind in allen Studiengängen je nach Schulart durch landespolitische Vorgaben eingeschränkt. Im neu eingeführten Bereich der Schlüsselqualifikationen werden insbesondere

Veranstaltungen zur Entwicklung sozialer, medialer und sprachlicher Kompetenzen angeboten. Die Größe der jeweiligen Anteile und deren zeitliche Lage variieren je nach Schulformbezug (s. Abbildungen 1-5). Sie sind aber – mit Blick auf den Professionalisierungsbereich (als Zusammenhang der Fachdidaktiken der beiden Unterrichtsfächer, der Erziehungswissenschaft und der Schlüsselqualifikationen) – überdurchschnittlich groß angelegt und umfassen 135 von 240 Credits im Lehramt für die Grund- und Sekundarschule bzw. 135 von 300 Credits im Lehramt für das Gymnasium und die Gesamtschule.

2. Wie schon in der bisherigen Studiengangstradition sind auch die neuen Lehramtsstudiengänge in Bremen durchgängig von einer starken Praxisorientierung gekennzeichnet: So gibt es gegenwärtig fünf ca. sechswöchige Praktika, deren Anzahl wie Reihung nicht unproblematisch ist. Unterschieden wird dabei zwischen einem Orientierungspraktikum, einem erziehungswissenschaftlichen Praktikum als Beobachtungspraktikum, zwei fachdidaktischen Unterrichtspraktika und einem schulbezogenen Forschungspraktikum, das der Vorbereitung der Master-Thesis dient und Bestandteil des Master-Abschlussmoduls ist.
3. Schließlich konnte das avisierte Prinzip der Einheit der LehrerInnenbildung nicht bzw. nur in sehr begrenzter Weise realisiert werden, weil der Umfang der Master-Studiengänge bei den Studiengängen für das Grund- und Sekundarschullehramt aus finanzpolitischen Gründen auf zwei Semester begrenzt wurde.

Aus dieser Setzung resultiert nicht nur eine unterschiedliche zeitliche Verteilung der jeweiligen Studienanteile, sondern auch – ob professionstheoretisch triftig oder nicht – eine grundsätzliche Differenz innerhalb der Lehramtsstudiengänge: Während diejenigen für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen (wenn auch nicht konsequent) *gestaffelt konsekutiv* konzipiert sind, so dass der Schwerpunkt der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien im Master of Education liegt, sind die Studiengänge für das Lehramt an Grund- und Sekundarschulen *quasi grundständig* angelegt, so dass der Schwerpunkt der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien in der Bachelor-Phase liegt. Zudem sind dort die fachwissenschaftlichen Studienanteile auf das Maß eines Nebenfachs (mit jeweils 45 Credits pro Unterrichtsfach bzw. 73 Credits mit Fachdidaktik) reduziert, während die fachwissenschaftlichen Anteile im Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen sich auf 75 Credits pro Unterrichtsfach (bzw. 103 Credits mit Fachdidaktik) belaufen. Bedeutsam ist zugleich, dass in den Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen die jeweiligen Fachwissenschaften zeitlich gesehen nicht gleich gewichtet studiert werden können; vielmehr hat sich die Universität Bremen für ein

Hauptfach-Nebenfach-Modell (Major-Minor-Modell) entschieden, in dem das eine Fach in der Bachelor-Phase als Hauptfach abgeschlossen wird und das andere als Nebenfach studiert werden muss, so dass dann in der Master-Phase das vormalige Nebenfach zum neuen Hauptfach wird und als Schwerpunkt des Master of Education studiert werden kann.

Diese Differenz der beiden Studiengangstypen und die damit verbundenen unterschiedlichen Einstellungsbedingungen sind nicht nur standespolitisch ärgerlich und studienorganisatorisch von besonderer Komplexität, sondern auch disziplinär und professionstheoretisch problematisch, weil sie auch universitär eine durchaus verbreitete Hierarchisierung zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen fortschreiben und den Eindruck der Halbwissenschaftlichkeit der Grundschulausbildung befördern. Seit wenigen Monaten zeichnet sich hier jedoch eine politische Korrektur verbindlich ab. Daraus ergibt sich gegenwärtig folgender Gesamtüberblick der Lehramtsstudiengänge an der Universität Bremen (die Varianten des Master of Education inklusive Pädagogik sowie des Master of Education für berufsbildende Schulen werden nicht gesondert aufgeführt; vgl. dazu www.fb12.uni-bremen.de):

(A) Für die Bachelor-Phase im Grund- und Sekundarschulbereich (Abb. 1) und Gymnasial- und Gesamtschulbereich (Abb. 2):

Studienaufbau Grundschule / Sekundarschule					
3. Studienjahr	Abschlussmodul incl. Bachelorarbeit in einem der Unterrichtsfächer (einschl. Fachdidaktik) oder in Erziehungswissenschaft 15 CP (8 %)				Schlüsselqualifikationen (incl. Orientierungspraktikum)
2. Studienjahr	Fach A	Fach B	Fachdidaktik Fach A	Erziehungswissenschaft incl. Schulpraktikum	
1. Studienjahr			Fachdidaktik Fach B incl. Schulpraktika		
Summe CP (Credit Points)	45	45	30	30	
Anteil am Studium	25 %	25 %	17 %	17 %	8 %

Abb. 1: Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften, Grund- und Sekundarschule

Studienaufbau Gymnasium					
	Hauptfach		Nebenfach		
3. Studienjahr	Abschlussmodul incl. Bachelorarbeit 15 CP (= 8 %)		45 CP (= 25 %)	Erziehungswissenschaft incl. Schulpraktikum	Schlüsselqualifikationen incl. Orientierungspraktikum
2. Studienjahr	75 CP (= 42 %)				
1. Studienjahr					
Summe CP (Credit Points)	90 (75 + 15)		15	45	15 15
Anteil am Studium	50 %		8 %	25 %	8 % 8 %

Abb. 2: Bachelor of Arts/Science, Gymnasial- und Gesamtschulbereich

(B) Für den Master of Education im Grundschulbereich (Abb. 3), im Sekundar- schulbereich (Abb. 4) und im Gymnasial- und Gesamtschulbereich (Abb. 5):

1. Studienjahr	Abschlussmodul incl. Masterarbeit in der Fachdidaktik einer der Unterrichtsfächer oder in Erziehungswissenschaft in Verbindung mit dem schulbezogenen Forschungspraktikum 15 CP			Didaktik des im BA nicht gewählten Faches Germanistik/ Deutsch oder Elementarmathematik	Schulbezogenes Forschungspraktikum
	Fachdidaktik Fach 1	Fachdidaktik Fach 2	Erziehungswissenschaft		
Summe	6 CP	6 CP	13 CP	14 CP	6 CP

Abb. 3: Master of Education, Grundschule

1. Studien jahr	Abschlussmodul incl. Masterarbeit in der Fachdidaktik einer der Unterrichtsfächer oder in Erziehungswissenschaft in Verbindung mit dem schulbezogenen Forschungspraktikum 15 CP			Schul- bezogenes Forschungs- praktikum
	Fachdidaktik Fach 1	Fachdidaktik Fach 2	Erziehungs- wissenschaft	
Summe	13 CP	13 CP	13 CP	6 CP

Abb. 4: Master of Education, Sekundarschule

2. Studien jahr	Fachwissen- schaft Fach 1 Früheres NF	Abschlussmodul incl. Masterarbeit in der Fachdidaktik einer der Unterrichtsfächer oder in Erziehungswissenschaft in Verbindung mit dem schulbezogenen Forschungspraktikum 15 CP			Schul- bezoge- nes For- schungs- prak- tikum
		Fachdidaktik inkl. Praktikum Fach 1 Früheres NF	Fach- didaktik Fach 2 Früheres HF	Erziehungs- wissenschaft	
1. Studien jahr		28 CP	13 CP	28 CP	6 CP
Summe	30 CP	28 CP	13 CP	28 CP	6 CP

Abb. 5: Master of Education, Gymnasium/Gesamtschule

2 Professionalisierungsbereich Erziehungswissenschaft

Konzentriert man sich nun auf den erziehungswissenschaftlichen Anteil des Professionalisierungsbereichs in allen Lehramtsstudiengängen, dann fällt zunächst auf, dass dieser Bereich im bundesweiten Vergleich mit insgesamt 43 Credits zu Recht überdurchschnittlich groß ausfällt (vgl. Bellenberg 2009). Zudem ist es durch die für alle Lehramtsstudiengänge gleiche Größe des erziehungswissenschaftlichen Curriculums gelungen, dieses – wenn auch mit unterschiedlicher interner Differenzierung gemäß den Schulformen – weitgehend identisch zu strukturieren, so dass die Problematik der Einheit der LehrerInnenbildung mindestens auf erziehungswissenschaftlicher Ebene sehr weitreichend gelöst werden konnte. Schließlich bietet diese Einheitlichkeit auch die Möglichkeit, nicht nur Kernelemente eines erziehungswissenschaftlichen Studiums festzuschreiben, sondern durch die zeitliche Reihung der Module auch einen systematisch angelegten Bildungsgang zu konzipieren, der einer unterlegten Professions- und Kompetenzorientierung folgt und

sich durch die Bildung jeweiliger Jahrgangskohorten zunächst positiv verstärkt. Gegenüber der zwar oberflächlich durch verbindliche Themen- und Stoffgebiete regulierten, aber faktisch kaum beschränkten inhaltlichen wie auch zeitlichen Beliebigkeit der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile in den traditionellen Lehramtsstudiengängen ist damit – wohl erstmalig – ein deutlicher Fortschritt erreicht, der das Anknüpfen an zumindest erwartbare und einforderbare Voraussetzungen ermöglicht und die Befassung mit voraussetzungsreicheren Fragestellungen ermöglicht. Das aber setzt voraus, was im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Bremen (hauptsächlich durch den nahezu vollständigen Generationenwechsel sehr situativ bedingt) relativ gut gelungen ist, nämlich dass Module nicht als subdisziplinäres Besitztum und kapazitäre Legitimation der jeweiligen Arbeitsbereiche und Professuren verstanden werden und mit allen Mitteln gegen vermeintlich feindliche Übernahmen aus anderen Teildisziplinen verteidigt werden müssen, sondern inhaltlich und curricular aufeinander bezogen werden können und auch – je nach Passung der Arbeitsschwerpunkte – zwischen den Lehrenden rotieren können. Das verhindert nicht nur die – durch den Veranstaltungswiederholungszwang der Modularisierung bedingte – drohende Langlei- weile in der Lehre, sondern erhöht auch den inhaltlichen wie didaktischen Austausch unter den Lehrenden. Es kostet aber erheblich mehr Zeit, die in den neuen, auch für Lehrende drastisch intensivierten Studiengängen zunehmend weniger bleibt.

Ohne nun im Einzelnen auf die inhaltliche Ausgestaltung und die jeweils unterschiedliche zeitliche Lagerung der Module eingehen zu können, sei die verbindliche Modulreihung des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsbereichs wenigstens schematisch skizziert:

- Während Modul EW L1 „Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: eine Einführung in die Erziehungswissenschaft“ unter professions- theoretischer Perspektive und mit besonderem Blick auf jeweilige Motivationen, Biographien und Vorverständnisse sowohl in die Erziehungs- wissenschaft als auch in das Studium derselben einführt,
- geht es in Modul EW L2 „Schule und Unterricht gestalten: Lehr- lerntheoretische Grundlagen und didaktische Grundfragen“ um den Zu- sammenhang von Lehren und Lernen und dessen Gestaltung in instituti- onalisierten Kontexten.
- Modul EW L3 „Lernen verstehen und anregen: Grundlagen der Lern-, Entwicklungs- und Sozialisierungstheorie“ vertieft die begonnene lehr- lerntheoretische Auseinandersetzung und problematisiert sowohl jewei- lige soziale als auch entwicklungstheoretische Kontexte – u. a. unter pädä- gogisch-diagnostischer Perspektive.

- Unter dem Titel „Erziehungswissenschaftlich argumentieren und urteilen: Über den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft“ führt Modul EW L4 schließlich in den genannten Zusammenhang ein und thematisiert dabei ausdrücklich die gesellschaftliche Problematik von Heterogenität und Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems.
- Modul EW L5 „Schule entwickeln und evaluieren: Grundlagen schulischer Profilbildung und Qualitätssicherung“ fokussiert sodann sowohl institutionentheoretische als auch schulentwicklungstheoretische Fragen und bereitet so
- Modul EW L6 vor, in dem es abschließend sowohl um „Grundfragen pädagogischer Professionalität“ als auch um die „Vielfalt bereichsspezifischer pädagogischer Kompetenzen“ geht.
- Das Abschlussmodul EW L7 (optional) eröffnet die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Master-Thesis in allen Master-Studiengängen; sie kann alternativ auch in den Fachdidaktiken angefertigt werden.

Ergänzt wird dieser in sich zusammenhängende Durchgang durch die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Grundfragen mit einem Erweiterungsmodul EW L1E im Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, das – an die Einführung in den Bachelor anknüpfend – unter dem Titel „Erziehungswissenschaftlich denken und forschen: Konzepte und Methoden der Erziehungswissenschaft“ Grundfragen erziehungswissenschaftlicher Reflexivität thematisiert und in systematisch-theoretischer und historischer Perspektive problematisiert sowie in Forschungsmethoden und Methodologie der Bildungsforschung exemplarisch einführt; aufgrund der geschilderten ungleichen Struktur der Studiengänge wird dieses Modul gegenwärtig leider nur für den M.Ed. Gymnasium/Gesamtschule angeboten.

Aufgrund der besonderen Bedeutung pädagogisch-diagnostischer und interkultureller Kompetenzen in der LehrerInnenbildung ist zudem eine quer zu den Modulen liegende Struktur eingeführt worden, die die Möglichkeit eines Zusatzzertifikats für eines dieser Felder durch die Verknüpfung von thematisch entsprechend justierten Lehrveranstaltungen aus den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Modulen bietet. Demnach kann modulübergreifend ein jeweils individuell gewählter roter Faden verfolgt werden, der auch zertifiziert wird (vgl. exemplarisch www.interkulturelle-bildung.uni-bremen.de). Ziel ist es dabei, diese Kompetenzen wenigstens stellvertretend, d. h. nicht für jeden und jede Studierende verpflichtend, sondern auf ein Kollegium bezogen, vertiefend anzubieten.

Alle Module sind weitgehend gleich gewichtet und überwiegend durch eine obligatorische Überblicksveranstaltung – aufgrund der Studierendenzah-

len zumeist als Vorlesung konzipiert – und eine thematisch wählbare Vertiefungsveranstaltung im Themengebiet des Moduls strukturiert. Dadurch ist es relativ unproblematisch möglich, unterschiedliche, schulformspezifische Vertiefungsveranstaltungen anzubieten und so intern für die verschiedenen Studiengänge bzw. Schulstufen und -arten zu differenzieren. Wegen der großen Zahl der Studierenden finden Modulprüfungen nicht als gesonderte Prüfungen statt; vielmehr werden die Module nach Maßgabe der (nach Arbeitsaufwand gewichteten) Summe der in den Einzelveranstaltungen zu erbringenden Leistungen – seien es nun Klausuren, Referate mit schriftlicher Ausarbeitung, Hausarbeiten oder auch mündliche Prüfungen – testiert und bewertet.

3 Bisherige Erfahrungen

Seit Sommer 2009 zeichnet sich ab, dass die bisherige Konzeption der auf zwei Semester verkürzten Master-Studiengänge für das Lehramt an Grund- und Sekundarschulen vermutlich zum Wintersemester 2010/11 revidiert wird. Diese grundsätzliche Reform bietet zugleich einen willkommenen Anlass, auch andere Mängel und Fehler, die bei der bisherigen Planung aufgrund mangelnder Erfahrung entweder noch nicht erkannt waren oder nicht verhindert werden konnten, zu beheben. So wird seit Frühjahr 2009 ein umfassender Prozess der Evaluation, Diskussion und Neuplanung durchgeführt, der zugleich auch eine erste Gesamtbilanz der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen ermöglicht.

Insgesamt ergibt sich dabei ein sicherlich ambivalentes, in weiten Zügen aber doch positives Bild, so dass an der (bildungspolitisch allerdings wohl alternativlosen) Strukturierung der Lehramtsstudiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge auch begründet festgehalten werden kann. Insbesondere die gestaffelte konsekutive Form der Lehramtsstudiengänge für das Gymnasium und die Gesamtschule, in der die erziehungswissenschaftlichen Studienangebote überwiegend im Master ihren Platz haben, hat sich mit Blick auf Reflexionsbereitschaft, Motivation und Engagement der Studierenden – mindestens aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – bewährt: Sei es, weil die Studierenden im Übergang zum Master sich neu (und überhaupt noch einmal) entscheiden müssen; oder sei es, dass die längere, überwiegend fachwissenschaftliche Universitätssozialisation auch andere Einstellungen begünstigt, so dass LehrerInnenbildung nicht zwangsläufig und ausschließlich als rezeptologisch ausgerichtete Ausbildung verstanden werden muss.

Bei aller realen Gefahr der zum Teil drastischen und von den Studierenden vehement kritisierten Verschulung und Einengung von studentischer Wahl- und Interessensfreiheit: Zu den positiven Erfahrungen rechne ich, neben der guten Erfahrung mit den Master-Studierenden, auch den Abbau der

Willkür und weitgehenden Beliebigkeit in den Studienbiographien, der ein enormer Gewinn für die LehrerInnenbildung ist und nun klug, d. h. mit Verständnis für die bisweilen scharf formulierte Kritik an der Verschulung und mit offenem Blick für andere Lernformen, andere Studienstrategien und erheblich gesteigerte Wahlmöglichkeiten gestaltet werden muss.

Damit geht auch einher, dass eher in den Fachwissenschaften übliche Praktiken, Lehramtsstudierende in Veranstaltungen des Hauptfachs zu integrieren und dann nicht weiter zu beachten, kaum noch legitimierbar sind (was nicht unbedingt heißt, dass sie dort nicht mehr vorzufinden sind).

Insgesamt aber hat all dies – in Bremen vielleicht nicht bloß ausnahmsweise – zu einer universitätsweiten und ausgesprochen kontrovers geführten Grundsatzdebatte über die Gesamtbedeutung der LehrerInnenbildung für die Universität und ihre Entwicklung als einer Forschungsuniversität geführt. Man mag in den diskutierten Gegensätzen und Bestreitungen der LehrerInnenbildung nun einen weiteren Affront und die Bestätigung vielfacher Abwertungen von pädagogisch justierten Studiengängen überhaupt sehen. Der Konflikt bietet jedoch auch Entwicklungsmöglichkeiten – sowohl für eine sich explizit wissenschaftlich verstehende und auf feldbezogene Forschung setzende LehrerInnenbildung als auch für die Universität insgesamt.

Zu den im Detail oft gravierend störenden Mängeln gehören sicherlich zunächst vielfältige handwerkliche Fehler, die sich weitgehend leicht beheben lassen: Probleme der Überlastung, Überfrachtung und Überbeanspruchung von Studierenden wie Lehrenden sowie der Überformung von Interessen durch umfassende Pflichtprogramme, sei es durch eine zu hohe Prüfungsdichte, die aus der Notwendigkeit der Überprüfung aller einzelnen Studienleistungen entsteht; sei es durch eine zu geizige Vergabe von Leistungspunkten, die aus der von allen Beteiligten empfundenen zu geringen Größe einzelner Module resultiert, in die hinein alle wichtigen Themen und Arbeitsschwerpunkte gepresst werden müssen – was die Studierenden unausweichlich in eine Sackgasse führt, aus der nur die Verlängerung der Studienzeiten oder erneuerte Als-ob-Praktiken herauszuführen scheinen; oder sei es schließlich durch die häufig genug umfassende oder gar vollständige Regulierung der Pflichtstudienanteile, so dass sowohl Wahlmöglichkeiten als auch notwendige Spielräume für eigene Fragen und Interessen zu kurz oder gar nicht mehr vorkommen.

Der Ausweg aus diesen Mängeln besteht aber nicht nur in der Entschlackung und Verschlanung der Programme, Ordnungen und Leistungsanforderungen, sondern verlangt auch einen von allen Lehrenden zu leistenden Schritt neben sich. Wie wichtig auch immer die jeweiligen Fachgebiete und Teilgebiete zu sein scheinen. Für die Lehrenden ist es keinesfalls möglich, alle Themen, Arbeitsschwerpunkte und Lieblingsfragen in der Lehre abzubil-

den. Insofern spiegeln die Probleme der Überlastung und der Überdehnung der Studienprogramme oft genug nur Probleme kollegialer Kooperation – und sind in der Tat behebbar.

Bereits erheblich schwieriger gestalten sich organisatorische Probleme, die sich z.B. aus der bisherigen Praxis der Festlegung von Pflichtmodulen ergeben. Allein das Bemühen um die Sicherstellung der Studierbarkeit aller Pflichtveranstaltungen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften hat in Bremen zu einer insgesamt zwar nachvollziehbaren, aber im Detail auch problematischen zentralen Regelung von Veranstaltungsfenstern geführt. Diese kann aber letztlich doch nicht das garantieren, was sie zu ermöglichen beabsichtigt, und trägt ihrerseits zur Verlängerung der Studienzeit bei.

Erheblich leichter zu gestalten sind demgegenüber konzeptionelle Korrekturen, wie sie insbesondere mit der Strukturierung der Praktika verbunden sind. So besteht weitgehend Konsens, dass die bisherige Staffelnung der Praktika in fünf voneinander unterschiedene Praktika aus organisatorischen wie inhaltlichen Gründen nicht beibehalten werden kann und zugunsten eines integrierten Praxissemesters abgeschafft werden soll. Bedeutsam daran ist vor allem, dass damit von Seiten der Fächer wie der Erziehungswissenschaft ausdrücklich sowohl einer Verlängerung der Gesamtzeit des Praktikums über den bisherigen Rahmen hinaus als auch der Integration von Vorbereitungszeiten und Elementen der zweiten Ausbildungsphase in die universitäre LehrerInnenbildung widersprochen wird. Auch wenn wechselseitige Abstimmung und Bezugnahme überaus wünschenswert wären, eine solche – oft eher beschönigend als Koordination von erster und zweiter Phase etikettierte – Strategie würde die Reduktion bisheriger fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Studienanteile implizieren und die Vorstellung nähren, der LehrerInnenberuf sei am besten sozialisatorisch zu erlernen.

Schließlich bietet die bildungspolitisch initiierte Reform der LehrerInnenbildung auch die Möglichkeit, ausgewählte Strukturprobleme zu diskutieren und in ein anderes Modell zu transformieren – was pragmatisch gesehen nicht unbedingt schwierig ist, sondern vielmehr einen weitreichenden und nur diskursiv zu erreichenden Konsens möglichst vieler Beteiligten verlangt. Dazu gehören in Bremen zunächst zwei grundsätzliche Weichenstellungen:

Erstens geht es um die Frage nach der Schneidung und Differenzierung der Lehrämter, deren bisherige Beantwortung sich weder inhaltlich noch bildungspolitisch als sinnvoll erwies; sie soll nun einer Differenzierung in ein Lehramt an Grundschulen auf der einen und ein Lehramt an Oberschulen, Gymnasien und Gesamtschulen auf der anderen Seite weichen. Will man sich aber nicht immer wieder neu von zum Teil kurzfristig änderbaren politischen

Vorgaben abhängig machen, so empfiehlt sich – auch ohne klassenkämpferische Geste – die Konzeption einer einheitlichen Struktur der LehrerInnenbildung über alle Schulformen und Stufen hinweg – was die Notwendigkeit einer Differenzierung in unterschiedliche Inhalte und Anteile gerade nicht ausschließt.

Zweitens hat sich das in Bremen praktizierte Haupt- und Nebenfachmodell im Gymnasialbereich (Major-Minor-Struktur) als nicht anschlussfähig an andere Studienorte erwiesen, so dass Schwierigkeiten des Wechsels von und nach Bremen vorprogrammiert sind. Der daraus resultierende Einstieg in eine Equal-Struktur, in der dann beide Unterrichtsfächer gleichzeitig und gleichgewichtig studiert werden können, führt aber nur zurück in die verschärfte Problematik einer quasi grundständigen oder konsekutiv-gestaffelten LehrerInnenbildung. Will man dabei zugleich auch die interne Anschlussfähigkeit an fachwissenschaftliche Master-Programme nicht gänzlich aufs Spiel setzen und zugleich die Differenzierungszwänge der Fachwissenschaften, gleichzeitig ein Nebenfach-, Haupt- und Volfachangebot bedienen sowie unterschiedliche Lehramtsstudiengänge bereitstellen zu müssen, nicht unnötig verkomplizieren, wäre es lohnenswert, über Möglichkeiten einer strengeren konsekutiven Ausgestaltung auch der Studiengänge für das Grundschullehramt nachzudenken – was bundesweit allerdings weder üblich noch vorstellbar erscheint. Maßgabe einer solchen Alternative wäre die Einführung einer strengen fachdidaktischen Rahmung der fachwissenschaftlichen Studieninhalte, in der das nach Einführungs-, Vertiefungs- und Forschungscharakter differenzierte fachwissenschaftliche Lehrangebot sortiert und begründet ausgewählt werden könnte. So könnte die Modularisierung produktiv genutzt werden und zur Etablierung einer inhaltlich einheitlichen Struktur beitragen, in der sich dann – je nach fachdidaktischer Maßgabe und Schulartbezug – unterschiedliche Parcours durch die fachwissenschaftlichen Module und Studienangebote als Differenzierungsweg abzeichneten. Zugleich wäre damit aber auch die fachwissenschaftliche Schwierigkeit berücksichtigt, nicht zeitgleich zum Teil sehr unterschiedliche Studiengänge organisieren zu müssen.

4 Bilanz

Blickt man auf die Neustrukturierung der (Bremer) LehrerInnenbildung zurück, dann zeigt sich nicht nur, wie anstrengend der zurückgelegte Weg gewesen ist und wie viel Anstrengungsbereitschaft er von allen Beteiligten verlangt hat, sondern auch, dass die erreichten Verabredungen und etablierten Strukturen immer nur Etappen und Teilstücke einer Studienreform sind. Der damit initiierte und vermutlich auf Dauer gestellte Prozess birgt aber auch

Chancen, die die Anstrengungen lohnenswert erscheinen lassen könnten: Zum einen, weil die inhaltliche Abstimmung und Kohärenz der Studienangebote nur kommunikativ zu leisten ist, da ein übergeordneter und alle(s) regulierender Gesichtspunkt weder insgesamt noch von einzelnen einnehmbar ist, so dass eine sowohl kollegial als auch mit den Studierenden offen kommunizierte Prozessualität selbst zum Bestandteil pädagogischer Professionalität werden kann. Zum anderen, weil die gemeinschaftliche Überprüfung bestehender Kerncurricula und deren individuelle Ausgestaltung auch einen Prozess in Gang zu setzen vermögen, in dem die oft nur implizit leitenden Selbstverständnisse von Lehre und pädagogischer Professionalität in explizite Selbstverständnisse überführt werden können und damit – auch für Studierende – diskutierbar und problematisierbar werden.

Zudem ereignet sich in den inhaltlichen Diskussionen um die Neustrukturierung der Bremer LehrerInnenbildung eine eigentümliche Ungleichzeitigkeit. Denn Gestaltungsvorschläge für bislang nicht zufriedenstellend gestaltete Aspekte im organisatorisch-technischen Bereich (Verschulung, Studienbelastung, Verteilung von Pflichtanteilen und Wahlmöglichkeiten, Prüfungsmodalitäten) ebenso wie im konzeptionell-inhaltlichen Bereich (Professionsbezug, Theorie-Praxis-Verhältnis, Kompetenzbegriff, Studieninteresse und Studienverantwortung der Studierenden) führen, wenn auch in modifizierter Form, durchaus zurück in tradierte Elemente der Bremer Reformtradition der LehrerInnenbildung. Kernprinzipien der als Lehrerbildungsuniversität konzipierten Bremer Reformuniversität wie Praxisorientierung, Projektstudium und Interdisziplinarität (vgl. Berndt et al. 1972) erweisen sich auch heute noch als wichtige Gestaltungsorientierungen einer professionstheoretisch ausgerichteten LehrerInnenbildung, die produktiv neu angeeignet werden können, z.B. die Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung (IEL), das interdisziplinäre Projektstudium, Selbstorganisation sowie durchgängige Praxis- bzw. Feld- und Kompetenzorientierung. Anders gesagt: Der nicht immer frei gewählte Weg von Bremen nach Bologna führt eben doch auch nach Bremen zurück – und das nicht als schlechter Umweg: Nicht nur, weil man nie als derselbe zurückkehrt, sondern immer ein Anderer (geworden) ist, sondern auch, weil es bisweilen doch nötig ist, das Rad neu zu erfinden, um die Logik des Fahrens nicht aus dem Auge zu verlieren.

Literatur

- Baumgart, F. (2009): „Keine Rose ohne Dornen!“ – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen BA-MA-Studienstrukturen. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Barbara Budrich, 81–94.

- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa.* Frankfurt/M.: GEW, 15–30.
- Berndt, E.-B./Brentzel, R./Loewe, W. et al. (1972): *Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell: ein Lehrstück zur Bildungspolitik.* Reinbek: Rowohlt.
- Daiber, B./Carle, U. (2008): Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften‘ an der Universität Bremen. In: dies. (Hrsg.): *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 56–83.
- Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.) (2003): *Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft.*
- Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: *Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft, 54–82.*
- Seitz, S./Carle, U. (2008): Professionalisierung für Inklusive Frühkindliche Bildung und Erziehung. In: Daiber, B./Carle, U. (Hrsg.): *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 106–123.