

## BERUFLICHE MOBILITÄT UND PROFESSIONALITÄT VON LEHRERN DURCH EUROPÄISCHE BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGE?

Jörn Schützenmeister

University of Münster, Institut of Educational Research  
Münster, Germany

jschu\_02@uni-muenster.de

**Zusammenfassung** – Die im Zuge des Bologna – Prozesses stattfindende Einführung der BA-/MA– Studiengänge in der deutschen Lehrerbildung wird mit dem bildungspolitischen Argument gestützt, dass die strikt konsekutive BA-/MA– Struktur eine größere berufliche Mobilität der Lehrer gewährleistet als die traditionelle Lehrerbildung. Dieser Beitrag erörtert, ob dieses Argument richtig ist. Unter Nutzung von Studien zur Entwicklung der deutschen Lehrerbildung, zur Professionalität und zur Polyvalenz der Lehrerbildung sowie unter Nutzung von Studien zur beruflichen Mobilität von Lehrern wird die These erhärtet, dass „neue“ desintegrierte konsekutive BA-/MA-Strukturen die beruflichen Mobilität von Lehrern nicht stärker fördern als die traditionelle deutsche Lehrerbildung. Die Realisierung desintegrierter, konsekutiver BA-/MA-Strukturen trägt zur Entprofessionalisierung der deutschen Lehrerbildung bei. Als sinnvolle Alternative sind integrierte, grundständige BA-/MA-Studiengangsstrukturen bei der Umsetzung des Bologna – Prozesses in der Lehrerbildung zu bevorzugen.

**Schlüsselwörter:** Berufliche Mobilität von Lehrern, Europäische Lehrerbildung mit Bachelor- und Masterabschlüssen, Professionalität und Polyvalenz der Lehrerbildung

### Einleitung

Mit der Bologna – Erklärung der europäischen Bildungsminister wurde die Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes eingeleitet. Angestrebt wird u. a. ein Studiengangssystem, welches zwei grundlegende Studiengangsarten – undergraduate und graduate – vorsieht

(vgl. Wex 2005, S.51). Innerhalb der Bundesrepublik Deutschland wurden insbesondere durch die Novellierungen des Hochschulrahmengesetzes (vgl. ebd., S.72) die rechtlichen Voraussetzungen für diese Veränderungen geschaffen.

Zunächst begann man in Deutschland damit, die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge sukzessive durch Bachelorstudiengänge (undergraduate) und Masterstudiengänge (graduate) zu ersetzen (vgl. HRK 2006, S.8). Etwas zeitversetzt sind auch die Lehramtsstudiengänge in den hochschulpolitisch forcierten „Trend“ zur Implementierung der konsekutiven Studiengangsstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen (BA-/MA-Struktur) geraten.

Allerdings zeichneten sich im kontinuierlichen Reformprozess der deutschen Lehrerausbildung bis zur Bologna – Erklärung im Jahr 1998 ganz andere strukturelle Entwicklungen ab. Deswegen bedurfte es einer grundlegenden Rechtfertigung für einen solch einschneidenden „System – Wechsel“ wie er mit dem BA-/MA-Struktur politisch anvisiert wurde. Diese Begründung stellt in Deutschland vor allem das Argument der Polyvalenz der Lehrerausbildung dar.

Vereinfachend wird unter Polyvalenz die „Vieldeutigkeit“ der Ausbildung verstanden. Eine polyvalente Lehrerausbildung wäre demnach eine Lehrerausbildung, welche den Studierenden eine sehr hohe berufliche Mobilität vermittelt. Sie soll es ihnen ermöglichen, nach ihrer Ausbildung auch in Beschäftigungsfeldern außerhalb des staatlichen Schuldienstes beruflich Fuß zu fassen.

Dem Argument der Polyvalenz wird in Deutschland traditionell aus arbeitsmarktpolitischen Erwägungen heraus eine große Bedeutung bei anstehenden Veränderungen der Lehrerausbildung beigemessen. Der Lehrerarbeitsmarkt unterliegt zyklischen Schwankungen (vgl. Titze 1981; Titze u.a. 1985). Insofern ist es sinnvoll, wenn sich Lehrer in Phasen der Lehrerarbeitslosigkeit beruflich umorientieren können. Dabei zentriert das Zusammenwirken vieler Einzelaspekte den Fokus auf die polyvalente Gestaltung der Lehrerausbildung (vgl. Schützenmeister 2002). Im Zuge des Bologna – Prozesses hat sich die Bedeutung der Polyvalenz der Lehrerausbildung erhöht, denn Lehrer sollen nun nicht nur auf dem nationalen Binnenarbeitsmarkt beruflich mobil sein, sondern auch auf dem gesamteuropäischen Arbeitsmarkt Beschäftigungen finden können.

Eine Reihe hochrangiger deutscher Gremien (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2001) forderten im Zuge des Bologna – Prozesses für die Gymnasiallehrerausbildung (Lehrerausbildung für die Sekundarstufe I/II) eine strikt konsekutive BA-/MA-Studiengangsstruktur mit einem dreijährigen fachwissenschaftlichen Bachelorstudium und einem darauf aufsetzenden lehrerberufsspezifischen Masterstudium. Es wird dabei unterstellt, dass diese

Ausbildungsstruktur polyvalenter sei und eine größere berufliche Mobilität gewährleiste als die traditionelle deutsche Lehrerausbildung.

Der vorliegende Beitrag soll kritisch reflektieren, ob das „Polyvalenz – Argument“ eine tragfähige Begründung für die Implementierung strikt konsekutiver BA-/MA– Strukturen in der deutschen Lehrerausbildung darstellt. Hierbei spielen die folgenden drei Fragen eine zentrale Rolle:

1. Wie beruflich mobil können deutsche Lehrer sein?
2. Welche Rückschlüsse lassen sich von der beruflichen Mobilität der Lehrer auf die Polyvalenz der traditionellen deutschen Lehrerausbildung ziehen?
3. Wird durch die neue strikt konsekutive BA/MA-Struktur die deutsche Lehrerausbildung tatsächlich polyvalenter und wird so eine größere berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen erreicht?

## **Berufliche Mobilität von Lehrern in Deutschland**

Aus der letzten großen Phase der Lehrerarbeitslosigkeit während der 1980er Jahre liegen eine Reihe statistischer Daten und empirischer Untersuchungen zur beruflichen Mobilität von Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland vor (vgl. zusammenfassend Schützenmeister 2002). Anhand dieser Daten kann man die berufliche Mobilität näher eingrenzen. Schätzungsweise haben zwischen 20% und 50% aller Lehramtsabsolventen, die nicht in den staatlichen Schuldienst eingestellt wurden, in verhältnismäßig kurzer Zeit nach ihrem Studium außerhalb des staatlichen Schuldienstes eine Arbeit gefunden (vgl. ebd., S. 281, S. 472). Eine empirische Studie von Henecker und Lipowski (2002) zur Mobilität von Lehrern in den 1990er Jahren bestätigt diese Einschätzung tendenziell.

Es zeigt sich, dass vor allem jene Berufsfelder außerhalb des staatlichen Schuldienstes Beschäftigungsmöglichkeiten bieten, die man als „lehrernahe“ oder als pädagogische Berufsfelder charakterisieren könnte (vgl. Henecker und Lipowski 2002, S.424 f., Schützenmeister 2002).

Für die berufliche Mobilität von Lehrern sind nicht einzelne funktionale Qualifikationen, etwa primär nur fachwissenschaftliche Qualifikationen von Bedeutung. Vielmehr ist die berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen zurückzuführen auf die Kombination funktionaler Qualifikationen – also fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Qualifikationen – sowie auf die so genannten formalpragmatischen und extrafunktionalen Qualifikationen (vgl. Schützenmeister 2002, S.115 ff.).

Die berufliche Mobilität von Lehrern ist allerdings nicht nur eine Frage ihres Qualifikationspotentials, sondern auch ein Frage der Größe und Differenziertheit des Arbeitsmarktes, auf dem sie potentiell Arbeit finden

können. Dieser Arbeitsmarkt wies bis in die 1980er Jahren deutliche Züge der Monostruktur auf, d.h. der Staat hatte eine klare Monopolstellung bei der Lehrerbeschäftigung. Durch die Entwicklung und Differenzierung alternativer pädagogischer Beschäftigungsfelder wurde diese Monopolstellung zunehmend geschwächt. Interessant sind in diesem Zusammenhang ergiebige Veröffentlichungen zu den Studiengängen und zum beruflichen Verbleib der Diplom – Pädagogen (vgl. Krüger u.a. 2003) und der Diplom – Sozialpädagogen (vgl. Krüger & Rauschenbach 2004) in Deutschland. Aus den Einzelbeiträgen dieser Sammelbände wird die strukturelle und quantitative Expansion des pädagogischen und sozialen Beschäftigungssektors sehr deutlich (vgl. z.B. Züchner 2003, Kleifgen & Züchner 2003, Fuchs 2004, Seeling 2004). Im Hinblick auf Überschneidungen der Teilarbeitsmärkte verschiedener pädagogischer Berufe kann davon ausgegangen werden, dass sich die Voraussetzungen für die berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen ebenfalls verbessert haben.

### **Polyvalenz der „traditionellen“ deutschen Lehrerausbildung**

Aus den Studien zur beruflichen Mobilität von Lehramtsabsolventen kann „vorsichtig“ geschlussfolgert werden, dass die traditionelle Lehrerausbildung den Lehramtsabsolventen durchaus Voraussetzungen für ihre berufliche Mobilität vermittelt hat, gleichsam ein gewisses Mobilitätspotential aufbauen konnte und damit in einem bestimmten Maße schon immer polyvalent gewesen ist.

Die deutsche Lehrerausbildung ist eine zweiphasige Ausbildung (vgl. Abb.1). Sie gliedert sich in das Hochschulstudium und in einen Vorbereitungsdienst. Bei der Ausbildung der Gymnasiallehrer ist meist eine Regelstudienzeit von ca. 9 Semestern vorgesehen. Das Studium wird mit einer staatlichen Abschlussprüfung an der Hochschule, dem so genannten „Ersten Staatsexamen“ abgeschlossen. Es schließt sich nun ein bis zu 24-monatiger Vorbereitungsdienst an, der mit der zweiten staatlichen Prüfung, dem „Zweiten Staatsexamen“ abgeschlossen wird.

In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland gab es eine Reihe von Entwicklungen zur Novellierung, zur Veränderung und Anpassung der Lehrerausbildung, die unter dem Begriff des „Reformprozesses“ zusammengefasst werden können. Bis zu dem Zeitpunkt, zu dem sich die Bologná – Erklärung in der Lehrerausbildung auszuwirken begann, setzten sich innerhalb des Reformprozesses in Deutschland vor allem Entwicklungstendenzen zur Integration und Professionalisierung der Lehrerausbildung durch (vgl. Schützenmeister 2002, S. 474 ff.).

Für die skizzierte zweiphasige Lehrerausbildung kann man tendenziell eine Erhöhung der fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und

unterrichtspraktischen Ausbildungselemente innerhalb der Studienphase konstatieren (vgl. Abb.1), die ursprünglich rein fachwissenschaftlich und theoretisch angelegt war (heute werden mindestens zwei Fachwissenschaften und zwei Fachdidaktiken studiert, da die Gymnasiallehrer zwei Schulfächer unterrichten müssen). Gleichzeitig lässt sich die – wenngleich schwache – Tendenz zum wechselseitigen Bezug sämtlicher Ausbildungskomponenten aufeinander zeigen. Tendenziell strebte man einen wechselseitigen Bezug theoretischer und praktischer Ausbildungskomponenten an – einerseits innerhalb jeder der beiden Ausbildungsphasen (Studium und Vorbereitungsdienst), andererseits durch die Integration beider Phasen mithilfe von Maßnahmen zur wechselseitigen Abstimmung, zur institutionellen und personellen Kooperation. Innerhalb des deutschen Reformprozesses zwischen 1960 und 2000 hat es immer „Ausschläge“ der Entwicklung in die eine oder andere Richtung gegeben. Neben Ansätzen zu einer einphasigen, vollständig integrierten Lehrerausbildungen (vgl. z.B. Fichten u. a. 1981) lassen sich frühe „Vorläufer“ der derzeitigen strikt – konsekutiven Bachelor- / Masterstudiengänge (vgl. Wissenschaftsrat 1976, 1978) nachweisen (vgl. zusammenfassend Schützenmeister 2004). Trotz dieser „Ausschläge“ wurde der Reformprozess durch eine recht moderate Weiterentwicklung der zweiphasigen Lehrerausbildung bestimmt. Den vorläufigen „Endpunkt“ dieser Entwicklung stellen Entwicklungsoptionen für die zweiphasige Lehrerausbildung dar, welche eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Lehrerbildungskommission entworfen hatte (vgl. Terhart 2000).

Die berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen während der 1980er und 1990er Jahre ist zu einem bestimmten Maß auf eine teilweise integrierte und professionalisierte, zweiphasige Lehrerausbildung in Deutschland zurückzuführen. Es ist anzunehmen, dass diese zweiphasige Lehrerausbildung damit zumindest teilweise polyvalent ist.

Die sich hinter Forderungen nach einer Erhöhung der Polyvalenz andeutende Position, die „traditionelle“ deutsche Lehrerausbildung vermittele eine zu geringe Polyvalenz (vgl. Wissenschaftsrat 2001, Expertenrat NRW 2001, SHEK 2001), erscheint vor diesem Hintergrund durchaus sehr zweifelhaft. Die für die Polyvalenz erhobene Forderung nach der Einführung strikt – konsekutiver BA-/MA-Studiengangsmodelle stellt sich als nicht ausreichend begründet dar. Dem kann die aus der historischen Betrachtung begründete Behauptung entgegengestellt werden, dass eine höhere berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen genauso oder sogar noch besser durch die weitere Integration und Professionalisierung der „traditionellen“ zweiphasigen Lehrerausbildung erzielt werden könnte.

Kurzum stellt sich die Schlüsselfrage: Lässt sich höhere Polyvalenz und größere berufliche Mobilität durch die Professionalisierung oder durch die Entprofessionalisierung der „traditionellen“ deutschen Lehrerausbildung erreichen?

## **Professionalität und Polyvalenz oder Professionalität versus Polyvalenz**

Obwohl die Frage nach dem Verhältnis von Professionalität und Polyvalenz zu den Grundsatzfrage in der Lehrerbildungsdiskussion gerechnet wird (vgl. Blömeke u. a. 2004, S.5) ist doch die vergleichsweise geringe Zahl an Veröffentlichungen erstaunlich, die dieses Thema etwas weiterführender theoretisch bearbeiten oder zumindest etwas weiter ausführen (vgl. z.B. Schützenmeister 2002, Fried 2004, Terhart 2004, Winter 2004).

Erste Ansätze zu einer theoretisch anschlussfähigen Fassung des Verhältnisses zwischen Professionalität und Polyvalenz entstanden im Kontext gewerkschaftlicher Reformarbeit (vgl. GEW-Hauptvorstand 1980, S.108; Hamm & Wildt 1983; Köhler u.a. 1999). In meiner Forschungsarbeit (vgl. Schützenmeister 2002) habe ich diese Ansätze überprüft, sie anhand von Studie zur beruflichen Mobilität von Lehrern elaboriert und sie anhand von Studien zur Professionalisierungs- und Flexibilitätsforschung theoretisch fundiert.

Professionalität des Lehrers bedeutet u. a., dass dieser über eine qualitativ und quantitativ ausgewiesene Expertise, also über ein hohes Qualifikationspotential verfügt, mit welchem der Zweck der Berufsausübung und das Vertrauen der Klienten, also der Schüler und Eltern gesichert wird. Professionalität der Lehrerausbildung bedeutet, dass die Lehrerausbildung so auf den Lehrerberuf ausgerichtet ist, dass dem Lehrer eben eine solche Expertise bzw. ein solches Qualifikationspotential vermittelt werden kann.

Polyvalenz ist als die potentielle Flexibilität des Lehrers zu deuten. Sie besagt, dass der Lehrer in der Lage ist, sich in verschiedenen und neuartigen Situationen weitgehend richtig zu verhalten. Polyvalenz des Lehrers basiert maßgeblich auf einer qualitativ und quantitativ reichhaltigen Expertise, also auf einem hohen, in verschiedenen Situationen einsetzbaren Qualifikationspotential. Zum einen kann Flexibilität des Lehrers als Berufswechsel realisiert werden. Man spricht dann von beruflicher Mobilität. Zum anderen kann sie als eine Umstellung auf andere und neuartige Situationen am bestehenden Arbeitsplatz zum Tragen kommen. Man spricht dann von Flexibilität am Arbeitsplatz. Lehrer, die sich an ihrem Arbeitsplatz in der Schule beruflich flexibel verhalten können, sind auch in der Lage, in andere berufliche Tätigkeitsfelder zu wechseln. Polyvalenz der Lehrerausbildung bedeutet, dass dem Lehrer eine solch qualitativ und quantitativ reichhaltige Expertise bzw. ein hohes Qualifikationspotential vermittelt wird, damit er polyvalent oder flexibel sein kann.

Bei genauerer Betrachtung bemerkt man, dass Professionalität und Polyvalenz auf dem gleichen Sachverhalt gründen. Beide basieren auf einer qualitativ und quantitativ hochwertigen Expertise des Lehrers. Durch die Profes-

sionalisierung der Lehrerausbildung wird gleichzeitig auch ihre Polyvalenz erhöht. Entscheidend ist letztlich die Höhe des Qualifikationspotentials.

Vollkommen veraltet und theoretisch überhaupt nicht anschlussfähig erscheint vor diesem Hintergrund die Sichtweise, dass durch eine Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung eine höhere Polyvalenz zu erreichen sei. Diese Sichtweise baut darauf auf, dass Lehramtsabsolventen vor allem aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikationen außerhalb des staatlichen Schuldienstes Arbeit finden und dass deswegen die lehrerberufsspezifischen Elemente in der Lehrerausbildung reduziert und die fachwissenschaftlichen Elemente gestärkt werden müssten.

Geht man nun davon aus, dass Polyvalenz durch Professionalisierung der Lehrerausbildung erreichbar ist, dann stellt sich die Frage nach dem geeigneten, professionalisierten Ausbildungsmodell für Lehrer. Die empirische Lehrerbildungsforschung, welche im deutschen Raum erst in den Anfängen steckt (vgl. im Überblick Seifried und Abel 2006) kann hierzu derzeit kaum Ergebnisse vorweisen. Zur vorläufigen Beantwortung der Frage nach den professionalisierten und polyvalenten Ausbildungsmodellen kann man sich derzeit nur auf die Analyse des deutschen Reformdiskurses zur Lehrerausbildung, auf die Untersuchung der tatsächlichen historischen Entwicklung der deutschen Lehrerausbildung und auf vorliegende Studien zur beruflichen Mobilität von Lehramtsabsolventen stützen. Diese Studien jedenfalls sprechen dafür, dass ein hohes Qualifikationspotential, also eine hohe Professionalität und eine hohe berufliche Mobilität durch eine grundständige, integrierte Lehrerausbildung vermittelt werden kann (vgl. Schützenmeister 2002, 2003).

## **Berufliche Mobilität durch „neue“ Bachelor- und Masterstudiengänge in der deutschen Lehrerausbildung?**

Analysen und Darstellungen der Konzeptionen deutscher Bachelor- und Masterstudiengänge liegen vor (vgl. Helsper & Kolbe 2002; Thierack 2002; Winter 2004; Schützenmeister 2004). Hierbei handelt es sich wohlgerne nicht um Analysen ihrer tatsächlichen Umsetzung oder um konkrete, praktische Erfahrungen mit diesen Modellen.

Wenngleich eine ernst zu nehmende Bilanzierung der Wirksamkeit der verschiedenen BA-/MA- Modelle derzeit noch aussteht, kann dennoch schon jetzt der Frage nachgegangen werden, ob durch die neuen BA-/MA-Strukturen in der deutschen Lehrerausbildung tatsächlich eine größere berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen erreicht werden kann? Hierbei wäre zu unterscheiden zwischen der beruflichen Mobilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt und der beruflichen Mobilität auf dem gesamteuropäischen Arbeitsmarkt.

Zunächst sollen die neuen BA-/MA- Strukturen im Hinblick auf die berufliche Mobilität in Deutschland erörtert werden. Es wurde bereits angedeutet, dass man hierzu auf Informationen aus dem deutschen Reformdiskurs, auf Erfahrungen aus der tatsächlichen Entwicklung der deutschen Lehrerausbildung und auf einige wenige Studien zur beruflichen Mobilität zurückgreifen kann. Ein Indikator dafür, ob ein bestimmtes Lehrerausbildungsmodell die berufliche Mobilität erhöhen kann und ob dieses Modell als polyvalent zu beurteilen wäre, ist die Professionalität dieses Modells. Teilkriterien für Polyvalenz und Professionalität sind das gleichgewichtige Vorhandensein aller wichtigen Ausbildungskomponenten (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik) in Theorie und Praxis in allen wesentlichen Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung sowie die Integration dieser Ausbildungskomponenten.

Aus dem gegenwärtigen Spektrum der Lehrerausbildungsmodelle mit einer Bachelor- und Masterphase in Deutschland lassen sich zwei Grundmodelle herauskristallisieren (vgl. Abb.2). Für das erste BA-/MA – Grundmodell findet man in der Literatur die folgenden Bezeichnungen: „integrierte oder integrative BA-/MA- Lehrerausbildung“ (Schützenmeister 2002, S.477 f., Schützenmeister 2004, S.25 f., Winter 2004, S.43) oder etwa „grundständig orientiertes Bachelor–Master–Modell“ (Helsper & Kolbe 2002, S.391). Für das zweite BA-/MA- Grundmodell lassen sich die Bezeichnungen „desintegrierte BA-/MA- Lehrerausbildung“ (Schützenmeister 2003, S.89), „sequentielle Lehrerausbildung im B-M-Format“ (Winter 2004, S.45 ff.) oder „strikt konsekutives Modell“ (Helsper & Kolbe 2002, S.391) finden.

Bei dem integrierten BA-/MA-Grundmodell sind nicht nur in der Masterphase, sondern auch in der Bachelorphase im engeren Sinne lehrerberufsbezogene Komponenten, also erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Studienelemente vorgesehen. In beiden Studienphasen finden fachwissenschaftliche Studien statt. Die Voraussetzungen zur Integration der einzelnen Studienkomponenten sind in diesem Modell sehr günstig. Gemessen an den Kriterien zur Professionalität wäre dieses Modell auch als ein professionalisiertes und polyvalentes Modell zu klassifizieren, welches die berufliche Mobilität der Lehramtsabsolventen unterstützen würde.

Bei dem „desintegrierten“ BA-/ MA- Grundmodell findet man in der Bachelorphase überwiegend oder ausschließlich fachwissenschaftliche Studienelemente. Die im engeren Sinne lehrerberufsbezogenen Komponenten – erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Studienelemente – sind nur für die Masterphase vorgesehen, in welcher allerdings weiterhin auch fachwissenschaftliche Studienkomponenten vorkommen. Gemessen an den Beurteilungskriterien zur Professionalität würde dieses Modell nicht besonders polyvalent sein und die berufliche Mobilität der Lehramtsabsolventen wenig unterstützen.



Als Musterbeispiel einer integrierten BA-/MA-Lehrerausbildung wurde sehr frühzeitig im Reformdiskurs das Modell aus dem Bundesland Rheinland – Pfalz (vgl. Saterdag 2005) angeführt (vgl. z.B. Helsper & Kolbe 2002, S.393). Als Beispiel für die „desintegrierte“ BA-/MA-Lehrerausbildung wurden frühzeitig im Reformdiskurs das Modell des Expertenrates (vgl. Expertenrat NRW 2001; Frankfurter Rundschau 2001) und das Modell der Ruhr – Universität Bochum (vgl. Ruhr – Universität Bochum 2001; Winter 2004, S.26 ff.) aus dem Bundesland Nordrhein – Westfalen dargestellt (vgl. z.B. Winter 2004, S.42; Helsper & Kolbe 2002, S.393). Diese hatten gewissermaßen eine Vorbildfunktion für Lehrerbildungsreformen in anderen Bundesländern. So schlug die Sächsische Hochschulentwicklungskommission für das Bundesland Freistaat Sachsen ein BA-/MA – Modell vor (SHEK 2001), welches fast identisch mit dem Modell des nordrhein – westfälischen Expertenrates ist.

Aus der Analyse von BA-/MA– Lehrerausbildungsmodellen in Deutschland lässt sich eine ambivalente Entwicklung konstatieren. Einerseits setzen sich Entwicklungen durch, bei der solche BA-/MA– Modelle favorisiert werden, die in der BA– Phase rein fachwissenschaftlich und in der MA– Phase partiell lehrerberufsspezifisch orientiert sind (vgl. Thierack 2004, S.14; Winter 2004, S.40). Andererseits gibt es auch einige Entwicklungen in Richtungen einer integrierten BA-/MA – Lehrerausbildung. Vor dem Hintergrund der Beurteilungskriterien bedeutet die Entwicklung in die Richtung eines „desintegrierten“, strikt – konsekutiven BA-/MA– Lehrerausbildungsmodells allerdings eine Entwicklung in die Richtung einer geringeren Professionalität und einer geringeren Polyvalenz. Bei dieser Entwicklung werden Erkenntnisse zur beruflichen Mobilität von Lehrern und zur Polyvalenz der Lehrerausbildung ignoriert. Es darf deswegen Skepsis angebracht sein, ob die „neuen“ Absolventen, die eine „desintegrierte“ BA-/MA– Lehrerausbildung durchlaufen haben, eine größere berufliche Mobilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt realisieren werden als die Absolventen der „traditionellen“ deutschen Lehrerausbildung. Vermutlich wäre eine Entwicklung in die Richtung integrierter BA-/MA– Studiengangsmodele für die berufliche Mobilität von Lehramtsabsolventen auf dem deutschen Arbeitsmarkt viel sinnvoller.

Während der Studienortwechsel in Europa, z.B. für vorübergehende Studienaufenthalte im „Ausland“ wohl schon jetzt eine große Rolle spielt, scheint die berufliche Mobilität von ausgebildeten Lehrern im europäischen Maßstab derzeit doch noch eher wenig stattzufinden. Würde die einheitliche Entwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland nach dem Muster eines konsekutiven, desintegrierten BA-/MA– Modells eine größere berufliche Mobilität der deutschen Lehrer in Europa gewährleisten als derzeit? Ginge man davon aus, dass die Ähnlichkeit der deutschen Lehrerausbildung mit der Lehrerausbildung anderer europäischer Staaten mit ausschlaggebend

für die berufliche Mobilität deutscher Lehramtsabsolventen in eben jenen anderen Staaten ist, dann wäre ein Blick auf die „traditionellen“ Strukturen der Lehrerausbildung in den Staaten der Europäischen Union hilfreich, um die Frage nach dem Beitrag neuer BA-/MA-Strukturen zur beruflichen Mobilität von Lehrern in Europa zu beantworten. Aus einer entsprechenden Synopse der europäischen Lehrerausbildungsmodelle (vgl. Schützenmeister 2005) geht hervor, dass keinesfalls strikt – konsekutive bzw. desintegriert – konsekutive Lehrerausbildungsmodelle in Europa dominieren. Stattdessen gibt es europäische Staaten, in denen grundständig, integrierte Modelle oder beide Strukturmodelle eine Rolle spielen (vgl. auch Terhart 2004, S.56; Larcher/Oelkers 2004, S.139). Der Strukturwandel der deutschen Lehrerausbildung in die Richtung eines desintegriert – konsekutiven BA-/MA- Modells würde unter der gesetzten Prämisse, wahrscheinlich nicht zwingend eine größere berufliche Mobilität deutscher Lehrer in Europa nach sich ziehen.

Für die Erörterung der Frage, welches BA-/MA-Modell in Deutschland zu bevorzugen ist, wären zentrale europäische Entwicklungstrends bedenkenswert, über welche Larcher und Oelkers (2004, S.137 f.) berichten. Einerseits verweisen sie darauf, dass ein Trend zur Verlagerung von Ressourcen aus der Lehrerausbildung in die Lehrerweiterbildung, ein Trend zur Verkürzung der Ausbildung und ein Trend zur Konzentration der Ausbildung auf die Initiation der Novizen in das Berufsfeld existieren. Eine Verkürzung der Ausbildung entspräche einer Verminderung ihrer Professionalität. Andererseits verweisen sie auf eine Reihe von übereinstimmenden Entwicklungen in europäischen Staaten, welche für einen stärkeren Berufsbezug, also für eine Professionalisierung sprechen würden. Die europäischen Tendenzen stellen sich insgesamt ambivalent dar. Die Verkürzung und eine gleichzeitige Erhöhung des Berufsbezuges der Lehrerausbildung wären aber einigermaßen nur bei einer integrierten Ausbildungsstruktur denkbar. Moegling (2006, S.201) hält bei der Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes ebenfalls eher eine integrierte Struktur der Lehrerausbildung für wahrscheinlich. Europäische Entwicklungstendenzen sprechen wohl insgesamt gegen ein desintegriert – konsekutives BA/MA – Modell in der Lehrerausbildung.

Vor dem Hintergrund der Kriterien zur Professionalität und Polyvalenz der Lehrerausbildung können durchaus Zweifel daran begründet werden, dass ein desintegriert – konsekutives BA-/MA- Modell in der deutschen Lehrerausbildung tatsächlich zu einer höheren beruflichen Mobilität von deutschen Lehrern in Europa beitragen kann. Auch in der europäischen Perspektive wäre also die Entwicklung in die Richtung eines integrierten BA-/MA-Lehrerausbildungsmodells sinnvoller.

## Fazit

Die eingangs gestellten Fragen wären aus den hier angestellten Überlegungen heraus prägnant zu beantworten. Absolventen der „traditionellen“ deutschen Lehrerausbildung haben sich in einem gewissen Umfang beruflich mobil verhalten. Sie wechselten vor allem in pädagogische Beschäftigungsfelder außerhalb des staatlichen Schuldienstes, wobei sie in erster Linie die spezifische Kombination ihre Qualifikationen einbringen konnten. Daraus kann man schlussfolgern, dass die zweiphasige, partiell integrierte Lehrerausbildung in Deutschland, wenngleich ausbaufähig, so doch aber in einem gewissen Umfange polyvalent gewesen sein muss. Im Bologna – Prozess werden in Deutschland desintegrierte und integrierte BA-/MA – Strukturen in der Lehrerausbildung verwirklicht.

Empirische Untersuchungen zur Professionalität und Polyvalenz dieser Ausbildungsstrukturen stellen ein Desiderat dar. Die Professionalität, Flexibilität und vor allem die berufliche Mobilität der Absolventen dieser Ausbildungsgänge konnte sich bisher noch nicht erweisen. Gleichwohl kann man vor dem Hintergrund vorliegender Studien zur Entwicklung der deutschen Lehrerausbildung, zur Professionalität und Polyvalenz und zur beruflichen Mobilität von Lehrern die folgenden Thesen erhärten. Desintegrierte BA-/MA – Strukturmodelle stellen eine Entprofessionalisierung der deutschen Lehrerausbildung dar, sie werden die berufliche Mobilität der deutschen Lehramtsabsolventen weder auf dem deutschen, noch auf dem europäischen Arbeitsmarkt besser fördern als die bisherige Lehrerausbildung. Integrierte BA-/MA – Strukturen in der Lehrerausbildung stellen sich hier als eine wirkungsvollere Alternative dar.

Mit Blick auf das übergreifende Erkenntnisinteresse dieses Beitrages bleibt vorerst festzuhalten, dass das „Polyvalenz – Argument“ keine tragfähige Begründung für die Implementierung strikt konsekutiver, desintegrierter bzw. sequenzieller BA-/MA – Strukturen in der deutschen Lehrerausbildung ist. Die Tendenzen zur Verwirklichung eines solchen desintegrierten BA-/MA – Modells in der deutschen Lehrerausbildung müssen zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehr kritisch bewertet werden. Es wäre dafür zu plädieren, dass neben den desintegrierten Modellen auch Anregungen für eine integrierte Lehrerausbildung mit BA-/MA – Phase (vgl. z.B. Moegling 2006, Saterdag 2005; Schützenmeister, Frotscher & Riedel 2005; Schützenmeister 2002) stärker zur Kenntnis genommen und in größerer Zahl realisiert werden.

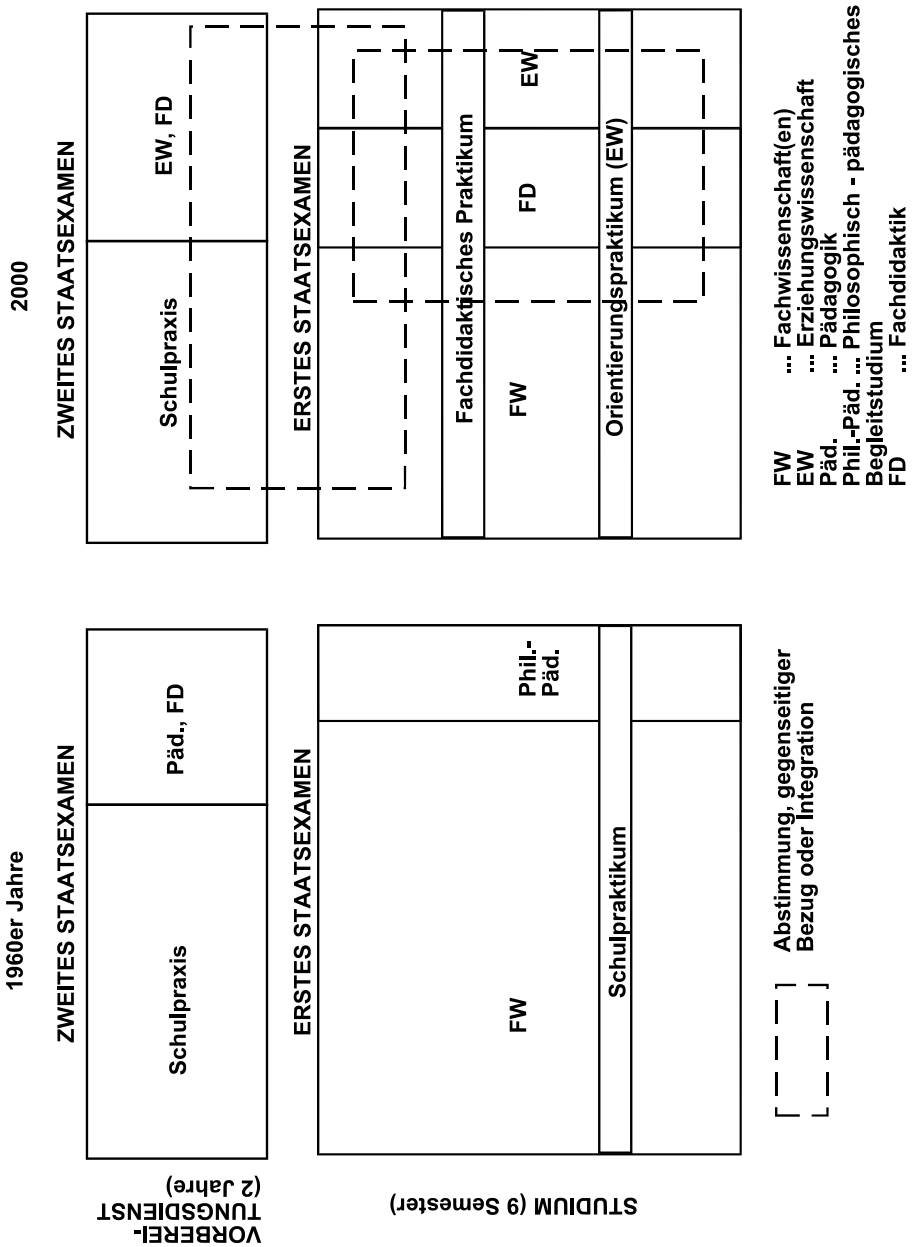
## Literatur

- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). Handbuch der Lehrerbildung. Klinkhardt Verlag.
- Expertenrat NRW (2001). Empfehlungen zur Lehrerbildung. [http://www.ggg-nrw.de/PDF\\_alt/EK.08.pdf](http://www.ggg-nrw.de/PDF_alt/EK.08.pdf) [Zugriff: 12.03.2008].
- Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (Hrsg.) (1981). Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. 6. Bde. Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg. Behrens Druck- und Verlagsgesellschaft mbH.
- Frankfurter Rundschau (2001). Dokumentation der Widerrede von Combe, A., Helsper, W., Klafki, W., Kolbe, F.-U., Radtke, F.-O. & Terhart, E. (2001): „Mit einem Schnelltraining in den Lehrerberuf. Eine Generalabrechnung von Pädagogik – Professoren mit der `Vision` des Expertenrats zur künftigen Lehrerbildung in Nordrhein – Westfalen.“ Frankfurter Rundschau 20.06.2001. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst01/kritik.htm> [Zugriff: 12.03.2008].
- Fried, L. (2004). Polyvalenz und Professionalität. In Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.), Handbuch der Lehrerbildung (S.232-242). Klinkhardt Verlag.
- Fuchs, K. (2004). Magister – PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung. In Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven (S.75 – 105). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- GEW-Hauptvorstand (1980). Alternative Abschlüsse und Lehrerausbildung. In DGB Kreis Bremen, GEW Landesverband Bremen e.V. & Universität Bremen (1980), (Hrsg.): Lehrerbedarf und Lehrerarbeitslosigkeit bis 1990. Zusammenfassung, Materialien und Beiträge einer Expertenanhörung am 26.6.1980 in der Universität Bremen (S.103-109). Bremen.
- Hamm, A. & Wildt, J. (1983). Neue Offensive in Sachen Lehrerbildung. Folgerungen aus zwei GEW-Tagungen. *Neue deutsche Schule*, 35(22), 13-14.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 5(3), 384-401.
- Henecker, H.P. & Lipowsky, F. (2002). Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(3), S.414-434.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2006). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2006/2007. Statistiken zur Hochschulpolitik, 2. Bonn.
- Kleifgen, B. & Züchner, I. (2003). Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seelinger & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom – Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* 8 S.71 – 89). Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Köhler, G., Jahnke, U. & Köpke, A. (Hrsg.) (1999). Professionalität und Polyvalenz.

- Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Die Dokumentation der 18. GEW-Sommerschule '98. GEW. Frankfurt a. M.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seelinger, C. & Züchner, I. (2003). Diplom – Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2004), (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt, (Hrsg.), Handbuch der Lehrerbildung (S.128-150). Klinkhardt Verlag.
- Moegling, K. (2006). Lehrerbildung aus „europäischem Guss“. Probleme, Lösungsansätze und kritische Fragen. Die Deutsche Schule 99(2), 192-209.
- Ruhr – Universität Bochum (2001): Antrag auf Genehmigung eines Modellversuchs zur konsekutiven Lehrerausbildung. Bochum.
- Saterdag, H. (2005). Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Das duale Studien- und Ausbildungskonzept. In GEW – Landesverband Sachsen (Hrsg.), Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerbildung (S.65-77). Verlag Dr. Kovac. Hamburg.
- Seeling, C. (2004). Homogenisierte Vielfalt. Diplomierte SozialpädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven (S.131-158). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Seifried, J. & Abel, J. (Hrsg.) (2006). Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Waxmann Verlag. Münster.
- SHEK (2001). Bericht der Sächsischen Hochschulentwicklungskommission. Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des sächsischen Hochschulwesens. Vervielfältigtes Typoskript. o.O., 27. März 2001.
- Schützenmeister, J. (2002). Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Tectum Verlag.
- Schützenmeister, J. (2003). Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezuges. In D. Flaggmeyer (Hrsg.), Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung (S.69-96). Leipziger Universitätsverlag. Leipzig.
- Schützenmeister, J. (2004). Reformansätze zur Einführung gestufter Lehramtsstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland in historischer Perspektive. In W. Habel & J. Wildt, (Hrsg.), Gestufte Studiengänge – Brennpunkt der Lehrerbildungsreform (S.6-31). Klinkhardt Verlag.
- Schützenmeister, J. (2005). Synopse der Lehrerausbildung europäischer Staaten. In D. Schulz, A. Kruze & W. Lippke (Hrsg.), Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa (S.77-123). Leipziger Universitätsverlag. Leipzig.
- Schützenmeister, J., Frotscher, J. & Riedel, R. (2005). Positionen der AG Lehrerbildung der GEW Sachsen. In GEW – Landesverband Sachsen (Hrsg.),

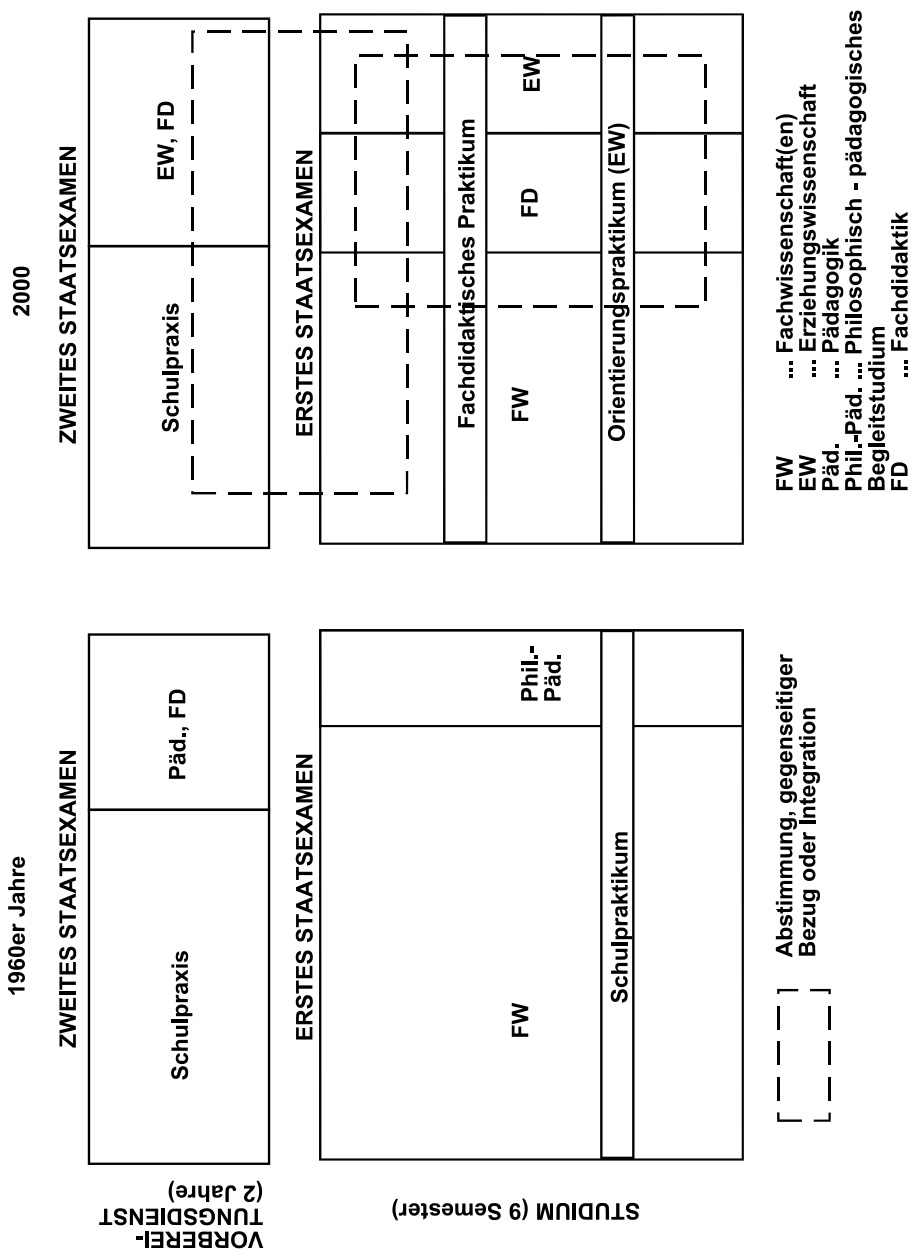
- Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerbildung (S.13-64). Verlag Dr. Kovac. Hamburg.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Terhart, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch der Lehrerbildung S.37-59). Klinkhardt Verlag.
- Thierack, A. (2002). Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung. Gutachten. PLAZ – Forum 2002, Heft 2. [http://uni-paderborn.de/Forschung\\_und\\_Entwicklung/Datenbank\\_des\\_PLAZ/\\_doc/Thierack2002.pdf](http://uni-paderborn.de/Forschung_und_Entwicklung/Datenbank_des_PLAZ/_doc/Thierack2002.pdf) [Zugriff: 12.03.2008].
- Thierack, A. (2004). Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaft im Lehramt. [www.uni-hannover.de/bana-lehr/download/thierack%20\\_vortrag0304.pdf](http://www.uni-hannover.de/bana-lehr/download/thierack%20_vortrag0304.pdf) [Zugriff: 05.03.2008].
- Titze, H. (1981). Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. Zeitschrift für Pädagogik 27(1981),187-224.
- Titze, H., Nath, A. & Müller – Benedict, V. (1985): Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. Zeitschrift für Pädagogik 31, 97-126.
- Wex, P. (2005). Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Duncker & Humboldt. Berlin.
- Winter, M. (2004). Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium und Gesamtschule bzw. Sekundarstufe II. (HoF – Arbeitsberichte 3'2004). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin – Luther – Universität Halle – Wittenberg. Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (1976). Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs. Köln.
- Wissenschaftsrat (1978). Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). Köln.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. 16.11.2001. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> [Zugriff: 11.03.2008].
- Züchner, I. (2003). Die Teilarbeitsmärkte. Zur Binnenlogik von Arbeitsbereichen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seelinger & I. Züchner (Hrsg.), Diplom – Pädagogen in Deutschland. Survey 2001 (S.91-112). Juventa Verlag. Weinheim und München.

**Abb.1:** Zweiphasige Lehrerausbildung in der deutschen Reformdiskussion bis 2000



**Abb.2:** Lehrerausbildungsmodelle mit Bachelor- und Masterphase in der deutschen Reformdiskussion der Gegenwart

**Abb.1:** Zweiphasige Lehrerbildung in der deutschen Reformdiskussion bis 2000





## **DO EUROPEAN BACHELOR AND MASTER STUDIES INCREASE PROFESSIONAL MOBILITY OF TEACHERS AND TEACHER PROFESSIONALISM? -**

Jörn Schützenmeister

***Summary** – The introduction of BA and MA studies in German teacher education was mainly initiated by the Bologna Process. The value of the new consecutive, not-integrated Bachelor-Master-Structure in Germany is substantiated by the political argument, that this structure is more conducive to professional mobility than the traditional type of German teacher education. In the paper this argument is considered from a scientific point of view and analysed in the light of studies about the development, professionalism and polyvalence of teacher education and about the professional mobility of teachers. As a result of this discussion the thesis is strengthened that the “new” consecutive, not-integrated BA/MA-Structure does not contribute more to professional mobility of teachers than the traditional type of German teacher education does. Furthermore, the realisation of the consecutive, not-integrated BA/MA-Structure in Germany will dismantle the professionalism of teachers. Additionally, the article shows that the integrative types of BA/MA-Structure offer the opportunity to promote professional mobility and the professionalism of teachers.*

***Key Words:** European teacher education with Bachelor- and Master-degrees, professional mobility of teachers, professionalism and polyvalence of teacher education*

## VODE LI EUROPSKI BA I MA STUDIJI VEĆOJ PROFESIONALNOJ MOBILNOSTI I PROFESIONALNOSTI UČITELJA?

Jörn Schützenmeister

**Sažetak** – Uvođenje Bachelor i Master programa u obrazovanje učitelja u Njemačkoj inicirano je uglavnom Bolonjskim procesom. Vrijednost nove konsektivne, neintegrirane Bachelor-Master strukture u Njemačkoj je obrazložena političkim argumentom, da ova struktura pruža bolje uvjete za profesionalnu mobilnost od tradicionalnog modela njemačkog obrazovanja učitelja. U članku se ovaj argument razmatra sa znanstvenog stajališta i analizira u svijetlu studija o razvoju, profesionalnosti i polivalentnosti obrazovanja učitelja te o profesionalnoj mobilnosti učitelja. Rezultat ove diskusije je potvrđivanje teze da „nova“, konsektivna struktura ne pridonosi značajno većoj profesionalnoj mobilnosti učitelja od tradicionalnog oblika obrazovanja učitelja. Realizacija konsektivne, neintegrirane BA/MA strukture doprinosi smanjenju profesionalnosti učitelja. Na kraju se sugerira da integrirani oblik BA/MA studija nudi mogućnost povećanja profesionalne mobilnosti i profesionalnosti učitelja.

**Ključne riječi:** europsko obrazovanje učitelja, Bachelor i Master studiji, profesionalna mobilnost učitelja, profesionalnost i polivalentnost obrazovanja učitelja