

Ein Zwischenruf zum Baumert-Gutachten

Andreas Vohns und Rainer Danckwerts

Im Herbst letzten Jahres hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalens eine Expertenkommission zur „Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung“¹ unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert (Berlin) einberufen, die am 30. April 2007 ihre Ergebnisse vorgelegt hat.

Einige Eckpunkte der Arbeit hatte die Landesregierung bereits als Arbeitsgrundlage festgelegt, insbesondere die flächendeckende Umstellung auf das BA/MA-Modell und die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung.² Die Kommission hat diesen

Auftrag angenommen, obwohl ihr die Schwere des Auftrags durchaus bewusst war, sie „hat diese Vorgaben als pragmatische Arbeitsgrundlage akzeptiert – wohl wissend, dass in diesen Vorgaben Widersprüche und kaum auflösbare Spannungen eingeschlossen sind, die zu schwierigen Kompromissen und in Einzelfällen auch zu deutlich suboptimalen Lösungen führen“. Betont wird hier das Spannungsfeld zwischen „der Bologna-Philosophie“, gemäß derer „das Bachelorstudium zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss

¹ Gutachten „Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase“, S. 6. Das Gutachten ist unter <http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf> verfügbar. Soweit nicht anderweitig gekennzeichnet, beziehen sich alle folgenden Zitate auf diesen Text.

² Mittlerweile haben sich zur Zweiphasigkeit innerhalb der regierungstragenden Fraktionen allerdings auch andere Stimmen gemeldet, vgl. etwa die Diskussion um die Vorstellungen des CDU-Fraktionsvorsitzenden Stahl <http://bildungsklick.de/pm/52543/cdu-plaene-zur-lehrerausbildung/>.

führen [soll], der polyvalent ist und den Zugang zu einem breiten Berufsfeld eröffnet“ und dem „Anliegen der KMK, von Anfang an für eine stärkere Professionsorientierung in den lehrausbildenden Studiengängen zu sorgen“.³

Was die Lösungsvorschläge der Kommission angeht, verdichtet sich der Eindruck, dass die von ihr vorgelegten Kompromisse der Polyvalenz insgesamt den Vorzug vor dem Anliegen der KMK eingeräumt haben und es der Kommission nur ansatzweise gelingt, die grundsätzlichen Bedenken gegen BA/MA-Modelle in Lehramtsstudiengängen nachhaltig zu entkräften.⁴

Als zentrale und zugleich schwierige Punkte sollen vorab die folgenden genannt werden, bevor näher auf die einzelnen Aspekte der Vorschläge der Baumert-Kommission eingegangen wird:

- Klare Absage an eine Ausweitung von Praxiselementen in der ersten Ausbildungsphase, allerdings auch kaum substanzielle Vorschläge zur besseren Abstimmung zwischen den beiden Phasen.
- Kein eindeutiges Kommissionsvotum für einen MA-Abschluss für alle Lehramtsstudierenden, was im Falle der Grund-, Haupt- und Realschullehrer zu einer formalen Abwertung ihrer Abschlüsse und auch hinsichtlich der vorgesehenen Studienzeit zu curricularen Problemen führen kann.
- Klares Votum für einen unabhängigen Grundschulstudiengang mit gleichwertigem Pflichtfach Mathematik für alle Studierenden, allerdings in einem de facto Drei-Fach-Studium mit ungünstigstenfalls gerade einmal 210 KP insgesamt.⁵
- Klare Betonung der Fachlichkeit jeder Lehramtsausbildung, mit deutlichem Appell zur personellen und institutionellen Stärkung der Fachdidaktiken und Rekurs auf die Bedeutung einer berufsfeldangemessenen fachlichen Ausbildung, gleichzeitig aber Votum für die Zusammenlegung der fachlichen Ausbildung angehender Haupt- und Realschullehrer, Gymnasiallehrer und (!) Fachmathematiker in den ersten beiden Studienjahren.
- Klares Bekenntnis zur Stärkung der zukünftigen Rolle und Befugnisse von Lehrerbildungszen-

tren, allerdings wird der Interessenkonflikt mit dem Autonomiestreben von Fachbereichen unzureichend thematisiert.

Praktische Ausbildungsanteile:

Nicht mehr, sondern besser machen

Hier überrascht die Deutlichkeit des Votums der Kommission gegen eine Zusammenlegung der ersten (universitären) und zweiten Ausbildungsphase (Referendariat). Selbst von einer Verkürzung des Referendariats und der Verlagerung von praktischen Ausbildungsanteilen – etwa in Form eines Praxissemesters – sieht die Kommission gänzlich ab.

An dieser Stelle beweist die Kommission einen klaren Blick für die Realität an den nordrhein-westfälischen Hochschulen, wenn sie etwa ausführt, dass schon bezüglich der effizienten Gestaltung und Durchführung der bislang implementierten praktischen Ausbildungsanteile an den Universitäten gefragt werden müsse, ob die personellen, institutionellen und konzeptionellen Voraussetzungen derzeit überhaupt an irgendeiner Hochschule in NRW hinreichend sichergestellt seien. Folgerichtig heißt es weiter:

„Bevor deshalb über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren.“⁶

Wie genau diese qualitative Weiterentwicklung vonstatten gehen soll, ist dem Gutachten nicht zu entnehmen, es bleibt bei der recht allgemeinen Empfehlung, für „eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und [die] Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung“⁷ zu sorgen sowie die Hochschul- und Schulseite personell besser für die Betreuung der Praktika aufzustellen.

³ Gutachten, S. 11

⁴ Eine umfassende Zusammenstellung dieser Bedenken aus Sicht der Mathematikdidaktik hat Peter Bender bereits 2003 vorgelegt, vgl. http://math-www.uni-paderborn.de/~bender/Lehramt_konsekutiv_Bachelor_Master_segregiert.pdf.

⁵ Minimalanforderung an einen Lehramts-BA laut Quedlinburger Beschluss, vgl. <http://www.kmk.org/aktuell/pmo70228b.htm>.

⁶ Gutachten, S. 44

⁷ ebd.

*Studiengänge und Studienabschlüsse:
Bachelor und/oder Master?*

Der Kommission wurde neben der klaren Maßgabe, ein BA/MA-Modell zu entwickeln zudem vorgegeben, dass auch weiterhin Gymnasiallehrer länger an den Universitäten verweilen sollen als die Grund-, Haupt- und Realschullehrer.⁸ Gemäß dieser Zielvorgabe schlägt die Kommission nun eine Zweiteilung des bislang an den meisten nordrhein-westfälischen Hochschulen praktizierten gemeinsamen Grund-, Haupt- und Realschullehrerlehramts⁹ vor:

- Das Lehramt für Grundschulen wird komplett vom Haupt- und Realschullehramt abgetrennt. Das bisher für alle Lehramtsstudiengänge gültige Zwei-Fächer-Prinzip¹⁰ wird aufgegeben, angehende Grundschullehrer/innen studieren in Zukunft nach den Vorstellungen der Kommission ein Fach sowie gleichwertig dazu „sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Deutsch)“ und „mathematische Grundbildung (Mathematik)“.¹¹
- Das Haupt- und Realschullehramt soll – bei Streichung des didaktischen Grundlagenstudiums und Beibehaltung der gegenüber dem gymnasialen Lehramt um ein Jahr verkürzten Studiendauer – bezüglich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen deutlich stärker als bisher an das gymnasiale Lehramt angeglichen werden.¹²
- Im Fall des Gymnasiallehramtes plädiert die Kommission einheitlich für einen Master-Abschluss, im Falle der anderen Lehrämter kann sie sich nicht zu einem einheitlichen Votum durchringen und überlässt dem Gesetzgeber die Klärung der Frage, ob künf-

tige Grund-, Haupt- und Realschullehrer nicht auch mit einem Bachelor-Abschluss die universitäre Phase abschließen können.

Mit Blick auf das Grundschullehramt bleibt abzuwarten, wie sich die strukturellen Änderungen kapazitiv für die Mathematik an den einzelnen Standorten auswirken werden¹³. Grundsätzlich ist aber zu begrüßen, dass künftig alle angehenden Grundschullehrer/innen ein gleichermaßen solides Fachstudium absolvieren. Ebenso erscheint es vernünftig, dass den durchaus differierenden fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzprofilen der beiden Schulstufen wieder durch einen eigenständigen Grundschulstudiengang Rechnung getragen werden soll.

Dass die Kommission sich allerdings nicht zu einem einheitlichen Votum für einen („kleinen“) Master-Abschluss für alle Lehramtsstudierenden durchgerungen hat (und damit gerade mal den Minimalanforderungen der Quedlinburger Beschlüsse der KMK genügt¹⁴), kann aus unserer Sicht nur als enttäuschend bezeichnet werden. Im engen Rahmen von 210 Kreditpunkten eine verlässliche Ausbildung in den drei Lernbereichen der Grundschule zu realisieren, ohne qualitative Verluste gegenüber dem derzeitigen Fachstudium in Kauf zu nehmen, wird jedenfalls eine große Herausforderung darstellen.

*Polyvalenz oder Professionalität:
Aussagen zur fachlichen Ausbildung
im Sekundarbereich*

Vielleicht am interessantesten für die Mathematikdidaktik sind die Ausführungen der Kommission zur Rolle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der künftigen Lehrerbildung. Ungeteilte

⁸ Es wird zwar im Gutachten erwähnt, dass es keine inhaltlichen Gründe dafür gäbe, die Lehramtsausbildung für unterschiedliche Schulstufen unterschiedlich lang zu realisieren, man akzeptiert hier aber die Rahmenvorgaben, vgl. S. 35.

⁹ Dieses gemeinsame Lehramt gibt es in NRW erst seit 2003, vorher wurde nach dem Stufenlehrerprinzip ausgebildet (Primarstufe bzw. Sekundarstufe I). Einige nordrhein-westfälische Hochschulen praktizieren bereits BA/MA-Modelle im Rahmen von Modellversuchen, im Gutachten sind die einzelnen Modelle auf den Seiten 22–26 im Einzelnen dargestellt.

¹⁰ Im Falle des Grund-Haupt- und Realschullehramtes kam noch ein 20 SWS umfassendes Studium der didaktischen Grundlagen in Deutsch oder Mathematik hinzu.

¹¹ Gutachten, S. 45

¹² Gutachten, S. 35

¹³ Bislang hatten die Studierenden an den grundständig ausbildenden Hochschulen im Schwerpunkt Grundschule die (exklusive) Wahl zwischen einem Fach „Mathematik“ (40 SWS) und einem Studium der „didaktischen Grundlagen des Faches Mathematik“ (20 SWS). Das künftige Studium dürfte bei etwa 32 SWS liegen. Je nach Standort kann dies zu einer deutlichen Veränderung der Auslastung der Mathematik nach oben oder nach unten führen, je nach dem, welches Verhältnis Fach/didaktisches Grundlagenstudium bislang vorgeherrscht hat.

¹⁴ Zur Problematik des BA-Lehramtsabschlusses vgl. etwa http://www.gew.de/GEW-Stellungnahme_zum_KMK-Beschluss_zur_Lehrerbildung.html.

Zustimmung in unserer Kommunität dürften die Ausführungen der Kommission zur mangelnden curricularen Bedeutung des Fachstudiums und zur alles andere als konsolidierten institutionellen Verankerung sowie zur ungünstigen Nachwuchssituation der Fachdidaktik finden. Weder gegen den „Strukturwandel der Fachdidaktiken zu forschenden und Nachwuchs ausbildenden Disziplinen“¹⁵ noch gegen die Warnung der „heimlichen“ Umwidmung von Fachdidaktikstellen in fachwissenschaftliche Stellen ist von unserer Seite etwas zu sagen.

Deutlich schwieriger wird es allerdings mit Blick auf die curricularen Vorschläge im engeren Sinne, insbesondere was die Bedeutung angemessener fachwissenschaftlicher Kompetenzen anbelangt. Hier liefert das Gutachten ein deutlich zweischneidiges Bild:

So heißt es zwar einerseits: „Berufsfeldbezogene und kompetenzorientierte Ausbildung an Universitäten heißt auch, dass das fachwissenschaftliche Studium für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in definierter Weise auf die berufliche Tätigkeit bezogen zu sein hat. Damit ist nicht eine Identität von Unterrichtsinhalten gemeint; es geht auch – wie schon mehrfach betont – um disziplinäres konzeptuelles und methodisches Grundlagenwissen“. Dem ist zuzustimmen. Andererseits heißt es im nächsten Satz: „die Definition eines gemeinsamen obligatorischen curricularen Kerns erlaubt es, fachwissenschaftliche Module am Anfang des Bachelorstudiums für Lehramts- und Fachstudiengänge identisch zu halten“¹⁶ – und hier erscheinen Zweifel angebracht.

Die Kommission empfiehlt nämlich sogar, das Fachstudium mindestens im ersten, besser in den ersten beiden Studienjahren, im Fachbachelor und in den Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium und für Haupt- und Realschulen identisch zu gestalten.¹⁷

Man kann dem Argument der Kommission durchaus zustimmen, dass es „soweit das profunde fachliche Verständnis der Unterrichtsstoffe der Sekundarstufe I und das entsprechende fachdidaktische Handlungsrepertoire betrof-

fen sind“ keine guten Gründe gibt, die eine Niveauabstufung zwischen den beiden Lehrämtern rechtfertigen¹⁸. Der organisatorische Vorschlag aber, nun in Zukunft pauschal alle Nicht-Grundschullehramtskandidaten die ersten beiden Studienjahre mit den Fachbachelorn gemeinsam verbringen zu lassen, erscheint allerdings gerade bezüglich des Kriteriums „profundes fachliches Verständnis der Sekundarstufe I“ durchaus fragwürdig.

Inhaltlich spricht in der Tat wenig gegen eine Annäherung der Curricula der für die Sekundarstufen ausbildenden Studiengänge. Bereits seit WS 2003/2004 bieten wir etwa in Siegen gemeinsame berufsfeldbezogene, fachliche Module für Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehramtsstudierenden an, in denen wir genau den inhaltlichen Vorgaben der Kommission zu genügen suchen, allerdings sind dies spezielle elementarmathematische Module, die bewusst nicht auch auf die Bedürfnisse eines Mathematik-Diplom- oder BA/MA-Studiengangs ausgerichtet sind, sondern die fachlichen Inhalte der Sekundarstufe I mit hochschulangemessenen Methoden neu und vertieft durchdringen („Schulmathematik vom höheren Standpunkt“). Inhaltlich liegen wir also genau auf der Linie der Kommission, allerdings haben wir uns bewusst für differenzierende Module zwischen Gymnasiallehramts- und BA/MA-Fachstudium *ab dem ersten Semester* entschieden. Seit zwei Jahren haben wir in Siegen zusätzlich das Glück, einen von der Deutschen Telekom Stiftung finanzierten Modellversuch zu beheimaten, der diese Entscheidung unterstützt, indem er uns sogar ermöglicht hat, eigene Lehrangebote für angehende Gymnasiallehrer/innen im Bereich der (klassischen) Anfangsausbildung in Analysis zu finanzieren. Sowohl von Seiten der DMV als auch von der GDM haben wir für unser Modell positive Rückmeldungen erhalten, die internen Evaluationsergebnisse sprechen ohnehin für sich.¹⁹ Auf all dies müssten wir nach den Plänen der Kommission in Zukunft verzichten.

Ob nun aber die inhaltlichen Vorstellungen der Kommission bei Zusammenführung mit den übli-

¹⁵ Gutachten, S. 40 (wobei uns dieser Strukturwandel in NRW bereits auf einem guten Weg zu sein scheint).

¹⁶ Gutachten, S. 39

¹⁷ Vgl. Gutachten, S. 46

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Danckwerts (Hrsg.) 2006: „Mathematik Neu Denken“ – Ein Projekt zur Neuorientierung der universitären Lehrerbildung im Fach Mathematik für das gymnasiale Lehramt, gefördert durch die Deutsche Telekom Stiftung. Zwischenbericht des Siegener Teilprojekts. Siegen/ Internet: http://www.uni-siegen.de/fb6/didaktik/tkprojekt/downloads/zwischenbericht_ws_05-06.pdf.

chen BA/MA-Anfängervorlesungen überhaupt einzuhalten wären, möchten wir zu bedenken geben: De facto dürfte man es dabei curricular (standortbedingt mit minimalen Änderungen) im Kern mit Analysis I, II und Linearer Algebra I, II zu tun haben. Für ein profundes fachliches Verständnis der Mathematik in der Sekundarstufe II können diese Veranstaltungen (bei geeigneter Konzeption) einen wohldefinierten Sinn entfalten, aber für die Sekundarstufe I?

Nach derzeitigem Stand liefern diese kanonisierten Lehrveranstaltungen²⁰ sicherlich keinen unmittelbaren Beitrag zum fachlichen Verständnis der Inhalte der Sekundarstufe I. Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich des „fachdidaktischen Handlungsrepertoires“ schließlich dürfte mit der von der Kommission vorgeschlagenen Lösung faktisch auf das dritte Studienjahr (und das heißt für die Haupt- und Realschullehrer auf die zweite Hälfte ihres Studiums) vertagt worden sein.

Wir erinnern daran, dass sich die Vorstände von DMV, GDM und die Projektverantwortlichen der COACTIV-Studie (Baumert, Blum, Neubrand) in den GDM-Mitteilungen²¹ einhellig sehr vorsichtig zum unmittelbaren Zusammenhang der universitär derzeit vermittelten Fachwissenschaft mit dem, was in COACTIV als „Fachwissen“ bezeichnet und erhoben wurde, geäußert haben und wie deutlich Neubrand, Blum und Baumert dort gerade auf fachdidaktisches Wissen als notwendige Komponente hingewiesen haben, ohne die fachliches Wissen gar nicht unmittelbar unterrichtswirksam werden kann.

Zur Zukunft der Fachausbildung in Mathematik stellt Neubrand mit Blick auf die COACTIV-Studie weiter fest:

Die Konsequenz für die Lehrerbildung kann demnach nur sein, dass dort verstärkt darüber nachgedacht werden muss, welche Prozesse beim Lehren und Lernen von Mathematik wirklich ablaufen können: Welche essentiell mathematischen Tätigkeiten gibt es? Wie ist mathematisches Denken auf den Bezug zum ‚Situativen‘ angewiesen? Welche

Rolle kommt demnach den Anwendungen zu? Und weiter: Was heißt Verstehen in der Mathematik und inwiefern ist es zu unterscheiden vom Verstehen in den anderen Fächern? Und wie schließlich lassen sich die Antworten auf diese Fragen stimmig im Unterricht umsetzen?²²

Vor diesem Hintergrund muss man es bedauern, dass die Baumert-Kommission den Kompromiss zwischen Polyvalenz einerseits und früher beruflfeldbezogener Professionalisierung im Sinne der KMK andererseits so deutlich in Richtung Polyvalenz ausgestaltet hat. Die COACTIV-Studie rechtfertigt die Forderung, „Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Lehrstudium enger aufeinander zu beziehen“²³, im Gutachten der Expertenkommission wird dann aber empfohlen, Fachdidaktik faktisch auf das dritte Studienjahr zu verschieben und mit einer davon strikt separierten, völlig lehramtsunspezifischen Fachwissenschaft zu beginnen. Dies schafft für eine Integration von Fach und Didaktik denkbar ungünstige Ausgangsbedingungen. Wie viel Zeit kann eine fachwissenschaftliche Anfängervorlesung, die den Qualifikationsanforderungen aller drei Studiengänge gerecht werden soll, für die Klärung der von Neubrand aufgeworfenen, dezidiert auf das Fachverständnis und damit genau auf das Spannungsfeld von Fachdidaktik und Fachwissenschaft abzielenden Fragen realistischerweise aufwenden?

Dass die polyvalente Anlage der Studiengänge im Rahmen des Gutachtens ausgerechnet mit den Ergebnissen der COACTIV-Studie gerechtfertigt wird,²⁴ ist bemerkenswert.

Betrachtet man zusätzlich die derzeitige Situation im Hauptschulbereich, wo es schon jetzt in Teilen NRW schwer fällt, den Lehrbedarf aus tatsächlich für diesen Bereich ausgebildeten Personen zu decken und erhebliche Anteile von Seiteneinsteigern und für den Grundschulbereich Ausgebildeten diese Lücke füllen, so dürfte sich das Problem in Zukunft tendenziell verschärfen: In der derzeitigen Form sind die Anfängervorlesungen in Mathematik bekanntermaßen bereits für

²⁰ Zur Tradition in mathematischen Anfangsvorlesungen vgl. etwa Beutelspacher/ Danckwerts 2005 „Neuorientierung der universitären Lehrerbildung im Fach Mathematik für das gymnasiale Lehramt“. Programmatische Vorstudie für die Deutsche Telekom Stiftung. Gießen, Siegen (http://www.uni-siegen.de/fb6/didaktik/tkprojekt/downloads/t-projekt-vorstudie_lang.pdf), S. 2 ff.

²¹ „Fachwissenschaftlich überlegen“, GDM-Mitteilungen No. 82, S. 53 f

²² Neubrand: „Professionelles Wissen von Mathematik-Lehrerinnen und Lehrern“, S. 50, Internet: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_70_4/5_Neubrand.pdf

²³ GDM-Mitteilungen No. 82, S. 54

²⁴ Gutachten, S. 46 (und zwar nicht nur für Mathematik sondern im Analogieschluss für den gesamten mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und im Prinzip sogar für alle anderen Fächer).

²⁵ Vgl. u. a. Beutelspacher/Danckwerts a. a. O.

gymnasiale Lehramtskandidaten eine erhebliche Einstiegshürde.²⁵ Ändern sich diese Vorlesungen nicht ganz erheblich im Sinne der Kommission – und dies ist angesichts der Zusammenlegung mit dem Fachbachelor eher nicht zu erwarten –, so ist zu befürchten, dass die Hauptschulen in Zukunft nur mit einer handvoll genuin ausgebildeter, „fachwissenschaftlich überlegener“ Lehrpersonen (die die Hürde gemeistert und sich trotzdem nicht für eine deutlich attraktivere Gymnasiallehramtskarriere entschieden haben) besetzt sein werden.

Zentren zur Professionalisierung der Lehrerbildung

Es muss uns als Fachdidaktiker gelingen, die Fachwissenschaftler für eine gute, d. h. berufsfeld- und fachbezogene Lehrerbildung ins Boot zu holen (und da sind wir in der Mathematik auf Verbandsebene in den letzten Jahren erkennbar ein gutes Stück vorangekommen): Schlecht ausgebildete Lehrer, die gemäß COACTIV auch schlecht ausgebildete Schüler produzieren, sollten der Fachwissenschaft schon aus ureigenem Nachwuchsinteresse ein Dorn im Auge sein.

Die gemeinsame Verantwortung der Fachwissenschaft und ihrer Didaktik für eine gelingende Lehrerbildung ist kein Selbstläufer und muss gelegentlich erst bewusst gemacht und errungen werden. Dabei können starke, d. h. mit umfassenden Rechten ausgestattete Zentren für Lehrerbildung hilfreich sein. Deshalb sind die Empfehlungen der Kommission, künftig solche „Zentren für Professionalisierung der Lehrerbildung“²⁶ einzurichten (bzw. vorhandene Zentren weiter auszubauen), prinzipiell richtig.

Die Vorstellung, ein Zentrum für (die Professionalisierung der) Lehrerbildung könnte notfalls gegen die Fachbereiche und Fächer eine gute fachliche und fachdidaktische Ausbildung durchsetzen, ist gleichwohl weder realistisch noch wünschenswert. Die Balance zwischen den neuen, gut begründeten Rechten der Zentren und den legitimen Autonomierechten der Fachbereiche ist die eigentliche Herausforderung.



Prof. Baumert überreicht die Empfehlungen der Expertenkommission zur Reform der Lehramtsausbildung in NRW (von links: Günter Winands, Staatssekretär im Schulministerium, Schulministerin Barbara Sommer, Prof. Jürgen Baumert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin, Innovationsminister Prof. Andreas Pinkwart, Michael Stückradt, Staatssekretär im Innovationsministerium) (© Presseservice NRW)

Fazit

„Geeignete Reformansätze, aber kein großer Wurf“ titelt eine rasch lancierte Pressemitteilung der GEW-NRW²⁷ zum Baumert-Gutachten. Unseres Erachtens müsste ein Fazit aus Sicht der Mathematikdidaktik skeptischer ausfallen. Jedenfalls hat die Baumert-Kommission wenig vorgelegt, was die Hoffnung begründet, die kommende Reform der Lehrerbildung könnte neben den formal nun einheitlich zu vergebenden BA/MA-Abschlüssen konzeptionell und inhaltlich Tiefere bewegen. Einiges spricht dafür, dass die Hochschulen des Landes NRW – nach nicht einmal vier Jahren seit der letzten Umstellung – ein weiteres Mal viel Zeit und Energie in strukturelle Reformen stecken ohne das sichere Gefühl, einen großen Schritt nach vorne zu machen. Mehr noch: Standortspezifische, hochfunktionale Lösungen im Bereich der fachbezogenen Lehrerbildung können möglicherweise nicht weiter verfolgt werden.

Vor allem möge der Gesetzgeber erkennen, dass einseitiges Polyvalenzdenken die angestrebte Professionalisierung der Lehrerbildung gefährden kann.

²⁶ Vgl. Gutachten, S. 56 f

²⁷ <http://www.gew-nrw.de/presseinfos/Presse200726.cfm>