

Themenforum: Lehrerbildung in Nordrhein - Westfalen



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

Dass die Lehrerbildung an Universitäten wie Studienseminaren dringend reformbedürftig ist, stößt schon lange nicht mehr auf Widerspruch. Trotzdem bewegt sich kaum etwas. Kommt jetzt frischer Wind aus Nordrhein-Westfalen, wo eine Expertenkommission den Doppelpack aus sechssemestrigem Fachstudium mit Bachelor-Abschluss und einem erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Trainings-Anhängsel vorschlägt? In diesem Fall bliebe vom Berufsprofil des professionellen Lehrers kaum etwas übrig, argumentieren sechs renommierte Pädagogik-Professoren. Die FR dokumentiert die Widerrede der Schulforscher Arno Combe (Uni Hamburg), Werner Helsper (Uni Halle), Wolfgang Klafki (Uni Marburg), Fritz-Ulrich Kolbe (Uni Mainz), Frank-Olaf Radtke (Uni Frankfurt/Main) und Ewald Terhart (Uni Bochum) leicht gekürzt.

Fünf Befunde

Gegenwärtig überschlägt sich die Diskussion um Schule und Lehrerbildung - ein neuer Höhepunkt in der ohnehin turbulenten öffentlichen Debatte. Zumindest fünf Diskussionslinien können unterschieden werden: Erstens ist die aus dem "TIMSS-Schock" resultierende Kritik, dass die gut bezahlten und universitär ausgebildeten deutschen Lehrer - gemessen an den Lernergebnissen ihrer Schüler - gerade einmal Mittelmaß seien, noch nicht verklungen. Die daran anschließende Bilanzierung der langen und in wesentlichen Teilen berechtigten Mängelliste der Lehrerbildung - wie sie etwa die von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung in ihrem Abschlussbericht vom Herbst 1999 aufgelistet hat - verband sich mit der Forderung nach einer Stärkung pädagogischer, didaktischer und methodischer Fähigkeiten der Lehrkräfte.

Zweitens werden seit der Welle gewalttätiger, nationalistischer und fremdenfeindlicher Anschläge am Beginn der neunziger Jahre die Forderungen immer lauter, dass die Schule angesichts der Erosion lebensweltlicher und familiärer Einbindungen neben dem Unterrichten auch Halt gebende soziale und psychische Stabilisierungen ermöglichen muss. Also eine Ausweitung pädagogischer Zuständigkeiten für Lehrer. Das Land Nordrhein-Westfalen hat dem

mit der Denkschrift für die zukünftige Schule als "Haus des Lernens" ein Denkmal gesetzt.

Drittens wurde und wird - wie seit den siebziger Jahren nicht mehr - in verschiedenen Expertenempfehlungen und Kommissionsberichten von der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz, von Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie von verschiedenen Kommissionen in den Bundesländern (Hessen, Hamburg, Niedersachsen u.a.) über die Zukunft der Lehrerbildung gestritten. Dem entspricht in der Fachöffentlichkeit seit etwa drei Jahren eine wahre Flut von Schriften zur zukünftigen Konzeption, zur Reform und Analyse der Lehrerbildung. Wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Konzeptionen, weisen diese Überlegungen im weitaus überwiegenden Teil in die Richtung einer Stärkung der pädagogischen Professionalität von Lehrern und einer zukunftsorientierten, umfassenden Reformperspektive von der universitären bis zur berufsbegleitenden Lehrerbildung.

Viertens wurde nun, ganz aktuell und gewissermaßen als "Abfallprodukt" einer Expertenkommission zur Neustrukturierung der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, die keinen Auftrag zur Neustrukturierung der Lehrerbildung besaß und der kein mit Schule oder Lehrerbildung vertrauter Wissenschaftler angehörte, die "Vision" einer völlig neuen Lehrerbildung vorgelegt. In ihr soll die in der ersten, universitären Ausbildungsphase bislang grundständige, d.h. mit dem ersten Semester beginnende Lehrerbildung abgeschafft werden. Hintergründe dieser "Vision" sind die angestrebte flächendeckende Einführung von BA- und MA-Studiengängen, in die das Lehramt eingepasst werden müsse, sowie die erhöhte Flexibilisierung und bedarfsorientierte Lenkung von Studierenden-"Strömen". Damit sollen die wiederkehrenden Zyklen von Überfüllung und Mangel im Lehramt besser gesteuert werden, indem die Entscheidung für das Lehramt - und damit für Inhalte aus Erziehungswissenschaft, Pädagogischer Psychologie und den Fachdidaktiken - an das Ende des Studiums verlegt wird. Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie sowie Fachdidaktiken und andere Elemente des erziehungswissenschaftlichen Studiums für Lehrer werden an ein ausschließlich fächerbezogenes, sechssemestriges Studium, das mit dem Bachelor-Grad abschließt, in gedrängter Form "angehängt". Organisatorische und ökonomische Erwägungen bilden somit die Grundlage für die sehr weit reichende Empfehlung einer Abschaffung des grundständigen und der Einführung eines konsekutiven Modells.

Fünftens nun - und vielleicht besonders irritierend - findet sich bislang aus dem Kreis der Erziehungswissenschaft keine wirklich konsequente Gegenrede! Über die Gründe kann man nur spekulieren: Bleibt nur Sprachlosigkeit angesichts einer nordrhein-westfälischen Landespolitik zurück, die innerhalb weniger Jahre den Lehrer als "pädagogischen Profi" einer lernenden Schule im "Haus des Lernens" einer Rationalisierung der Hochschullandschaft opfert und ihre seit ca. drei Jahren laufenden Planungen zur Reform der grundständigen Lehrerbildung dementiert? Ist es das Entsetzen über die Marginalisierung nicht gerade einflussloser nordrhein-westfälischer Erziehungswissenschaftler und Schulreformer bei dieser Entscheidung? Oder ist es die realpolitische Notlage, dass sich diese Konzeption

zeitgleich mit weit reichenden Eingriffen in die einzelnen Universitäten verbindet, so dass die Energien gebunden sind, das taktische Kalkül, in dieser Situation nicht durch grundsätzliche Opposition in die Defensive zu geraten, überwiegt - es also um ein realpolitisches Sich-Arrangieren geht?

Unseres Erachtens gefährdet der Vorschlag des nordrhein-westfälischen Expertenrats die pädagogische Professionalität des Lehrers, die doch - im Anschluss an TIMSS und fremdenfeindliche Gewalt - öffentlich so vehement eingefordert wurde und einer Stärkung bedürfte. Wir skizzieren im Folgenden in einem ersten Schritt die Struktur und die Anforderungen an eine pädagogische Lehrprofessionalität, zweitens die Vorschläge des Expertenrates und die Vorteile, die er sich von einer gestuften Lehrerbildung verspricht, und drittens schließlich die Probleme und Folgen, die mit diesem Vorschlag für die Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität von Lehrern und dem entsprechenden Berufsbild des Lehrers einhergehen.

Lehrerprofessionalität

Die Arbeit des Lehrers gehört dem Typus professionellen Handelns an, ist also eine besondere Form beruflicher Tätigkeit. Es ist nicht standardisierbar, programmierbar oder verwaltungsförmig routinisierbar, obwohl es im Lehrerhandeln selbstverständlich viele Routinen und Methodisierbares gibt. Es ist nicht standardisierbar, weil seine Ziele - Selbst-Bildung, Kompetenzentwicklung, Wissenserwerb etc. - nur durch nicht einseitig steuerbare Interaktionen möglich und damit immer vom "antwortenden" Handeln der Schüler abhängig sind. Das markiert die intersubjektive, soziale Basis aller Bildungsprozesse. Dazu bedarf es auf Seiten des Lehrers einer grundlegenden reflexiven und verstehenden Kompetenz, mit der die Besonderheit von Situationen und Einzelfällen aufzuschließen ist. Im Lehrerhandeln kann also kein auswendig gelerntes Standardwissen mit routinisierten Handlungsanweisungen einfach auf Situationen und Personen "angewendet" werden. Darin sind sich wohl alle ernst zu nehmenden Forschungen zur Lehrertätigkeit inzwischen einig. Es bedarf demgegenüber eines theoretisch angeleiteten fallverstehenden Reflexionswissens. Hier liegen gerade aus den letzten Jahren Versuche vor, die Bedeutung von fallverstehenden, kasuistischen Zugängen auch in der universitären Lehrerbildung zu entwickeln und zu evaluieren.

Es gehört zweitens dem Typus professionellen Handelns an, weil es um zentrale Wertbezüge und die Eröffnung von Krisenlösungen als Ermöglichung des Neuen zentriert ist. Dies scheint auf den ersten Blick für die Lehrerarbeit irritierend. Es wird aber offensichtlich, wenn der Blick auf den Gesamtzusammenhang gerichtet wird: Mindestens neun bis zehn Jahre, vom 7. bis zum 16. Lebensjahr ist die Lehrertätigkeit zentral in die umfassenden symbolischen, kognitiven, sozialkognitiven und emotionalen Entwicklungsprozesse involviert, die sich für Heranwachsende in diesem Zeitraum vollziehen. Lehrer greifen mit ihrem pädagogischen Handeln also tief in die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ein und darüber hinaus in deren zukünftige Lebenschancen. Sie sind damit - und zwar je jünger die Heranwachsenden sind desto deutlicher, am deutlichsten also in der Grundschule -

umfassend in die Ermöglichung, die Unterstützung, aber auch die Verhinderung oder Blockierung von Bildungsprozessen einbezogen. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag zur Herausbildung der aktuellen und zukünftigen psychischen Integrität der Heranwachsenden. (. . .)

Diese Begründung des eigenen pädagogischen Handelns hat keine hinreichende Grundlage im Rückgriff auf das Alltagsverständnis, das Wissen, das jeder als "alltäglicher pädagogischer Experte" so gerne für sich in Anspruch nimmt. Hier bedarf es vielmehr der reflexiven Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zu Lern- und Entwicklungsprozessen, pädagogischer Interaktion, Theorien der Didaktik, Sozialisation und Bildung, die fallverstehend übersetzt werden müssen. Also weder eine "Wissenschaftsgläubigkeit" noch eine "Wissenschaftsabstinenz", sondern ein reflexiver Wissenschaftsbezug ist erforderlich, der durch ein reflektiertes Verstehen des Konkreten erweitert wird. Das setzt einen Lehrer voraus, der einen "doppelten Habitus" ausgebildet hat, den er vermitteln kann: den des praktischen Könnens und den der wissenschaftlich angeleiteten theoretischen und fallverstehenden Reflexivität.

Die wissenschaftliche Reflexivität, als ein Strukturmerkmal des Lehrerhandelns, muss sich gleichermaßen auf die fachwissenschaftlichen Bezüge und die erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und bildungssoziologischen Grundlagen beziehen. Jede Entscheidung, die zu Lasten der erziehungswissenschaftlichen Reflexivität und der reflexiven Vermittlung zwischen Person und Sache, also Fach und Pädagogik in pädagogischen Prozessen geht, nimmt in Kauf, dass ein konstitutives Moment des professionellen Lehrerhabitus unentfaltet bleibt. Es geht somit um die Sicherung einer selbstständigen, reflektierten Wissens- und Kompetenzverwendung durch Lehrer in komplexen, offenen pädagogischen Handlungssituationen. (. . .)

Der Aufbau einer professionellen Reflexions- und Handlungsbasis stellt einen Prozess dar, der sich in der Person von Anfang an vollziehen muss, gerade im Unterschied zur Herausbildung eines Selbstverständnisses als "reiner Fachwissenschaftler". Für Lehrer sind daher in einer ersten Phase mindestens folgende Lernprozesse und Wissenssegmente erforderlich:

- die Aneignung wissenschaftlichen Fachwissens und fachlich-wissenschaftlicher Reflexivität;
- die Aneignung erziehungs-, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissens und dessen Reflexion;
- die Aneignung und Reflexion fachdidaktischen Wissens;
- die Einführung in eine methodisierte Rekonstruktion des Sinns schulisch-pädagogischer Fälle und Praxis, um darüber den Aufbau einer fallverstehenden Kompetenz zu fördern;
- Reflexivität bezüglich der eigenen Person, vor allem hinsichtlich der eigenen schulischen Erfahrungen und insbesondere der berufsbezogenen Motivation.

Diese Wissens- und Reflexionsanforderungen implizieren, dass das Lehrerstudium als berufsfeldbezogenes Studium angelegt sein muss und dass eine von Beginn an erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln des Lehrers in der Schule für die Entwicklung eines reflexiven doppelten Lehrerhabitus erforderlich ist. Jedes Modell der Lehrerbildung, das die erziehungs- und

sozialwissenschaftliche Reflexion pädagogischer Prozesse marginalisiert oder für entbehrlich hält oder den "pädagogischen Teil" des Lehrers als mehr oder weniger reflexionsloses "Trainingsprogramm" missversteht, untergräbt die professionelle, pädagogische Grundlage des Lehrerhandelns.

Der Bildungsprozess der ersten Phase unterscheidet sich dabei grundsätzlich nicht nach Schulstufen: Auch - vielmehr: gerade - für die Primarschullehrerbildung ist eine wissenschaftliche Fundierung in Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft erforderlich bzw. durch universitäre Forschung abzusichern. In einer zweiten Phase muss es dann um den Aufbau eines Organisationswissens und eines Erfahrungswissens und Könnens in der direkten Auseinandersetzung mit der Praxis gehen, die - weitaus stärker als bisher - die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Handelns einschließen müsste. Die zweite Phase sollte damit Züge eines "professionellen Selbst-Bildungsprozesses" gewinnen. (. . .)

Gestufte Lehrerbildung?

Der Expertenrat empfiehlt, "das Lehramtsstudium in den auf die Einführung der gestuften BA/MA-Abschlüsse zielenden, eingeleiteten Umstrukturierungsprozess einzubeziehen. Ziel sollte es sein, die lehramtspezifische Bildung in Form eines postgradualen Studiums mit einem Hochschulabschluss zu organisieren, das auf ein mit einem BA-Grad - z.B. BA of Arts, BA of Science - abgeschlossenes berufsqualifizierendes Studium aufbaut. Im Rahmen dieses postgradualen Studiums sollten die für das angestrebte Lehramt oder die angestrebten Lehrämter jeweils erforderlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrinhalte unter Einschluss der Praxisphasen in Modulen zusammengefasst und so kombinierbar sein, dass sowohl ein Abschluss für ein einzelnes Lehramt wie auch eine Erweiterung auf weitere Lehrämter im gleichen Zuge oder zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist". (. . .)

Die Vorteile, die sich der Expertenrat von einer gestuften Lehrerbildung in der ersten Phase verspricht, sind - stichwortartig wiedergegeben - folgende:

- Gesonderte grundständige Lehramtsstudiengänge werden an den Universitäten entbehrlich;
- die Berufswahlentscheidung (für oder gegen den Lehrerberuf) braucht erst nach Abschluss der BA-Phase zu fallen;
- in der postgradualen MA-Phase können die Module schneller an die Anforderungen der Berufspraxis angepasst werden;
- ggf. könne man das postgraduale Lehrerstudium "ganz oder in Teilen" mit der probeweisen Anstellung von Absolventen mit BA-Abschluss verbinden;
- alle Universitäten könnten wie bisher Fachstudien bis zum BA anbieten. Die lehrerspezifische berufsbezogene Qualifizierung nach der BA-Phase könnte dagegen auf einige Hochschulen konzentriert werden. Dort, wo dieser Lehrer-Master nicht (mehr) angeboten wird, könnten die überflüssig werdenden Stellen ("Fachdidaktiken oder Erziehungswissenschaften") für andere Bereiche verwendet werden.
- An den Hochschulen, an denen der Lehrer-Master erworben werden kann, wird

dieses Lehramtsstudium dann endlich den gewichtigen Stellenwert erhalten, der ihm bislang vorenthalten wurde;

- mit einem solchen Modell der gestuften Lehrerbildung innerhalb der ersten Phase könne, so der Expertenrat weiter, NRW eine "Vorreiterrolle" im Bund übernehmen. Im Blick auf die verschiedenen Lehrämter werden folgende Aussagen getroffen:

- Bei der Berufsschullehrerbildung könne der fachbezogene Unterbau bis zum BA-Abschluss auch an Fachhochschulen erworben werden; der sich anschließende pädagogische und didaktische Teil der Berufsschullehrerbildung ließe sich auch in Kooperation von Fachhochschulen und Universitäten durchführen.

- Im Blick auf die Primarstufenlehrerbildung (NRW hat bislang ein eigenständiges Lehramt Primarstufe für die Grundschule) empfiehlt der Expertenrat - an sich inkonsequent, aber nicht überraschend - ein Festhalten an der grundständigen Lehrerbildung, wobei auf Elemente des (für die anderen Lehrämter ja postgradualen) erziehungswissenschaftlichen Studiums zurückgegriffen bzw. gleichsam vorausgegriffen werden soll. Dieses Lehramt soll stärker mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Elementen ausgerüstet sein; die fachwissenschaftlichen Elemente sollen gegenüber einem regulären BA-Studium dagegen deutlich reduziert sein.

Obwohl es nicht explizit formuliert wird, geht der Expertenrat implizit davon aus, dass das Studium für das Lehramt an der Primarstufe auf der BA-Ebene, nach 6 Semestern also, enden soll. Der Expertenrat empfiehlt die Abschaffung des eigenständigen Lehramts für die Sonderschule. Hinsichtlich der zweiten Phase, des Referendariats, hält der Expertenrat eine Verkürzung und Integration in das postgraduale Studium in der Master-Phase für "erwägenswert".

Mögliche Folgen

Die Konsolidierung der pädagogischen Lehrerprofessionalität benötigt ein in der Tendenz gleich gerichtetes Handeln zugunsten von Strukturentscheidungen auf mindestens vier Ebenen:

Bildungspolitisch müssen die Bedingungen für professionelle pädagogische Autonomie auf der Ebene organisatorischer Rahmungen der Schule und der Lehrerbildung gewährleistet und das Ausmaß der widersprüchlichen Anforderungen an das Lehrerhandeln begrenzt werden. Dann muss die pädagogische Autonomie der Einzelschule gestärkt werden, so dass eine ihrem Spezifischen angemessene Schulkultur entstehen kann. Darüber hinaus muss der professionelle pädagogische Habitus bei Lehrern durch die Förderung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Reflexion, der didaktisch-methodischen Kompetenz, von professionellem Wissen und biografischer Reflexivität von der universitären Lehrerbildung bis in die berufsbegleitende Fortbildung unterstützt werden. Schließlich sollte das schulpädagogische Arbeitsfeld mit anderen pädagogischen Feldern zu einem auf Jugend bezogenen Gesamtarbeitsfeld reflektiert vernetzt und verknüpft werden.

Der Vorstoß des nordrhein-westfälischen Expertenrats zu dieser konsekutiven Lehrerbildung schließt unseres Erachtens bildungspolitische Strukturentscheidungen für die Lehrerbildung ein, die die Professionalisierung der

Lehrerbildung hinter den bereits erreichten, wenn auch zu Recht kritisierbaren Stand zurückfallen lassen,

- weil als grundständiger Bildungsgang nur die Fachwissenschaft erhalten bleibt, wobei die fachwissenschaftliche Reflexivität bei der vorgesehenen Reduktion des fachwissenschaftlichen Studiums auf 6 Semester zusätzlich eingeschränkt wird und Gefahr läuft, lediglich "verkürzt" ausgebildet zu werden;
 - weil für die wissenschaftliche Reflexion des pädagogischen Handelns nicht einmal ein eigener grundständiger Bildungsgang als erforderlich angesehen wird. Damit wird die Zeitlichkeit von Bildungsprozessen im Sinne wissenschaftlicher Reflexionsprozesse insofern vernachlässigt, als der Eindruck erweckt wird, die Reflexion des pädagogischen Handelns, seiner sozialen Rahmung und individueller Voraussetzungen sei als eine Art angehängtes "Kompaktseminar" absolvierbar. Auch diese Reflexion muss unverkürzt angeboten werden, und das kann gegenwärtig nur heißen: grundständig - denn beim vorgesehenen konsekutiven Modell von 6 (BA) + 2-4 (MA) Semestern bleibt für die Reflexion pädagogischen Handelns ebenso wenig wie für die fachwissenschaftliche übrig;
 - weil damit die Möglichkeit verspielt wird, habituell auf den Bezug auf verschiedene Wissenskulturen vorzubereiten: Parallel verlaufende Bildungsprozesse zwischen Fach, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik etc. beinhalten hingegen die Möglichkeit von Perspektivenwechseln, Transversalität. Außerdem fehlt für die fachdidaktische wissenschaftliche Wissensentwicklung, die des Bezugs auf fach- und bildungstheoretische Reflexion bedarf, ein ausgewiesener Ort;
 - weil das Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung deprofessionalisierend gestaltet wird: Es scheint, als sollten wissenschaftliche Masterphase und Referendariats Elemente der Bewältigung von Praxis zusammengeschrumpft und zeitgleich durchgeführt werden. Das erlaubt weder die handlungsentlastete Aneignung von Theorie und Wissenschaftlichkeit, noch (auf ihrer Basis) eine selbstständige Wissensverwendung nach den Anforderungen der Praxis und ihrer Erfahrungsbestände;
 - weil damit eine Tendenz zur Deprofessionalisierung der sog. "niederen" Lehrertätigkeiten verbunden ist: Berufsschullehrerbildung teilweise oder ganz an der Fachhochschule, Sonderschullehrerbildung abgeschafft, Grundschullehrer studieren nur bis zum BA. Hier zeichnet sich eine abgestufte Zuerkennung von Professionalität ab, eine Desintegration der Berufstätigkeit von Lehrern, die zugleich auch ein stärkeres Auseinanderlaufen der entsprechenden Schulformen nach sich zieht - eine Tendenz, die der bisher in NRW verfolgten Schulpolitik widerspricht.
- Der immer wieder - zu Recht - erfolgende Verweis auf die mangelnde Qualität der erziehungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und fachdidaktischen Anteile im Lehramtsstudium darf - so erscheint uns das Vorgehen des Expertenrates und des Ministeriums - nicht als Alibi dafür verwendet werden, die mit diesem Professionsverständnis gesetzten Ansprüche zu Gunsten dieses konsekutiven Modells zurückzuweisen. Das allzu schnelle Einschwenken auf die BA-MA-Linie unterschlägt zudem die vielen innovativen Projekte und Initiativen nicht nur in NRW; z. B. Überlegungen zur Entwicklung von Kerncurricula, Versuche intensiverer Vernetzung, die unterschiedlichen Formen kasuistischen und fallrekonstruktiven Arbeitens in der Lehrerbildung sowie Versuche, diese mit

systematischer erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theoretisierung zu verbinden; oder auch die Anregung zu selbstbezüglichen Reflexionsprozessen der Studienmotive und eigenen (schul-)biografischen Erfahrungen; auch einen neuen, reflektierten Umgang mit den Erfahrungen in Schulpraktika. Bevor deren Potenzial eine systematische Verbindung mit den wichtigen Anstößen der KMK-Kommission zu den "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" eingehen kann, durch die eine breite professionalisierende Innovation in der universitären Lehrerbildung entstehen würde, werden diese innovativen Impulse durch die Empfehlungen des nordrhein-westfälischen Expertenrats um kurzfristiger Einsparungen willen zutiefst in Frage gestellt. (...)

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir denken nicht, dass ein BA-MA-Lehramtsstudiengang prinzipiell eine derart deprofessionalisierende Wirkung entfalten müsste. Allerdings wäre ein derartiges Modell erst intensiv auf seine Anschlussmöglichkeiten zur Professionalisierung der Lehrerbildung zu befragen und auszulegen.

Davon ist der Vorschlag des Expertenrates weit entfernt; er müsste zunächst ein fundiertes Verständnis davon entwickeln, worum es bei der Bildung von Lehrern überhaupt geht. Hinter den Vorschlägen scheint sich eine Logik zu verbergen, die etwa so lauten könnte: Wenn der quer einsteigende Fachmann ohne erziehungswissenschaftliche und pädagogische Qualifikation, aber mit pädagogischen Alltagserfahrungen angesichts des kommenden Lehrermangels eine akzeptable Lösung darstellt, warum nicht gleich die Not zur Tugend machen und daraus das neue Modell des Lehrers als "Quereinsteiger" kreieren? Wenn im Lehrberuf als typischem "Aufstiegs-" oder auch "Kompromissberuf" für all diejenigen, die daran zweifeln, als Physiker, Mathematiker, Literaturwissenschaftler, Biologe, freier Journalist oder Künstler bestehen zu können, die "pädagogische Passion und Reflexion" eher die Ausnahme darzustellen scheint - warum dann nicht gleich darauf verzichten? Das wäre dann die Eröffnungsfigur für eine weitere Abwertung des Lehrberufes, der seine eigenen Konturen immer stärker verlieren würde, während öffentlich von ihm immer mehr erwartet, eingefordert und erhofft wird.

Alles in allem wird deutlich, dass die Empfehlungen des nordrhein-westfälischen Expertenrates unzulänglich sind, weil sie nicht den Gesamtzusammenhang der Lehrerbildung im Blick haben, sondern lediglich die Struktur der ersten, universitären Phase. Das grundsätzliche Defizit aber ist darin zu sehen, dass alle möglichen "äußeren" Umstände und Faktoren berücksichtigt werden, der Expertenrat an einer inhaltlichen Bestimmung der Lehrertätigkeit und an dadurch zu begründenden Vorschlägen zur Lehrerbildung jedoch völlig desinteressiert ist. Jedenfalls kommen solche Überlegungen nicht vor. Es wird weiterhin deutlich, dass dieser Vorschlag völlig konträr zur bisherigen nordrhein-westfälischen, aber auch bundesübergreifenden Reformdiskussion zur Lehrerbildung steht. Er könnte - in letzter Konsequenz - den Einstieg in den Ausstieg aus der universitären Lehrerbildung als Lehrerbildung darstellen: Wenn nämlich die völlig ungeklärten Probleme und unabsehbaren Konsequenzen dieses Vorschlags zu einem Scheitern des "Master-Lehrers" führen, bliebe nur noch eine Verlagerung des pädagogischen, didaktischen, erziehungswissenschaftlichen Anteils in den außeruniversitären Raum der zweiten Phase (Referendariat) übrig - die Reanimation des Lehrerseminars aus dem 19. Jahrhundert.

Damit wäre der Kreis geschlossen: Die universitäre Lehrerbildung und ihre professionalisierende Potenz würden - bildungsgeschichtlich gesehen - eine Episode in der deutschen Bildungsgeschichte bleiben. (...)



Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung!

Stellungnahme zur geplanten Umstrukturierung
der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen

Erstunterzeichner:

Prof. Dr. Peter Bender, Paderborn; Prof. Dr. Hans Brügelmann, Siegen; Prof. Dr. Hans E. Fischer, Dortmund; Prof. Dr. Hans-Werner Heymann, Siegen; Prof. Dr. Eiko Jürgens, Bielefeld; Prof. Dr. Klaus Klemm, Essen; Prof. Dr. Ewald Terhart, Bochum; Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Bielefeld; Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki, Paderborn

In den letzten Jahren wurde an den Universitäten des Landes NRW eine Reihe von Verbesserungen der Lehramts-Ausbildung in Gang gesetzt. Dieser Prozess bewegte sich innerhalb eines breiten Konsenses, der u.a. durch die Empfehlungen einer NRW-Expertenkommission zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (1997), durch Reforminitiativen von Lehrerverbänden sowie Fachgesellschaften der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken, durch Vorschläge der KMK-Kommission zu den "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (2000) sowie durch Landtagsbeschlüsse definiert war. Zur Unterstützung warteten die Universitäten lediglich noch auf die schon lange angekündigte und immer wieder verschobene Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung, um diese Reformaktivitäten im Sinne einer professionsbezogenen universitären Ausbildung und Bildung absichern zu können.

Leider steht dem Lehramts-Studium nun in NRW eine radikale Umwälzung ins Haus, die bewährte, pädagogisch abgesicherte Prinzipien und darauf fußende Weiterentwicklungen über den Haufen wirft und zu einer erheblichen Verschlechterung zu führen droht. In der Tat sind uns keine gesicherten Anhaltspunkte dafür bekannt, dass die Lehramts-Ausbildung durch diese Umwälzungen besser würde. Die Motive, wie sie durch die gelieferten Begründungen deutlich werden, sind vielmehr exogen: Internationalisierung (obwohl z.B. die immer wieder zitierten Beschlüsse von Bologna nichts für diese Umwälzungen hergeben), Öffnung des Arbeitsmarkts, flexible Einsetzbarkeit u.ä.

Die Umwälzung bezieht sich in paralleler Weise auf

1. die Abschaffung der stufenbezogenen Lehramter und die Restauration einer Art Lehramt für "Höhere Schulen" und einer Art Lehramt für

"Volksschulen" (nach wie vor mit einer um zwei Semester kürzeren Regel-Studienzeit),

2. die verstärkte Einstellung von Personen ohne Lehramts-Studium in den Schuldienst sowie
3. den Modellversuch zur Entwicklung konsekutiver Studiengänge für die Lehramts-Ausbildung (d.h. in der Tendenz: zunächst ein 6-semestriges lehramts-unabhängiges Bachelor-Studium und danach ein 2- bis 4-semestriges, dezidiert lehramts-bezogenes Master-Studium).

Zu 1.: Natürlich schadet es angehenden Grundschul-Lehrerinnen und -Lehrern (LP) nichts, wenn sie auch etwas über die Sekundarstufe I erfahren (und umgekehrt). Aber wenn die "Reform" zu einer Beseitigung des Drei-Fach-Prinzips und der Orientierung an der Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen für den LP-Studiengang (wo NRW z.Z. vorbildlich ist) sowie zu einer Verringerung des einschlägigen Studienvolumens führt, dann stellt sie einen Rückschritt dar. Dieser würde noch verstärkt, wenn der Umfang des Pflichtstudiums der Fächer Deutsch und Mathematik (und das angesichts der TIMSS-Ergebnisse!) im Rahmen der LP-Ausbildung deutlich unter die derzeit geltenden 21 SWS abgesenkt und der Sachunterricht nicht mehr integriert, sondern nur noch partiell in maximal zwei Fächern, studiert würde. Die behauptete Stärkung der Fach-Inhalte in der LP-Ausbildung würde in wesentlichen Teilen gerade nicht erreicht: Sehr bald würden nämlich in den fundamentalen Fächern hinreichend ausgebildete Grundschul-Lehrkräfte fehlen.

Es fragt sich auch, wie in derselben Zeit, in der bisher das Lehramt Primarstufe studiert wurde, nun noch zusätzlich angemessen das Studium etwa eines Lehramts für die Hauptschule (und/oder eventuell Realschule!) absolviert werden soll - und umgekehrt.

Zu 2.: Das sog. Konzept zur Sicherung der Unterrichtsversorgung in Mangelfächern (vor allem der Sekundarstufe I und der berufsbildenden Schulen) durch die Einstellung von Personen ohne einschlägiges Studium in den Schuldienst birgt die Gefahr, das Lehramts-Studium insgesamt abzuwerten und der Beliebigkeit auszusetzen sowie die Qualität von Schule zu senken (ungenügende Ausbildung, enger Horizont wegen des Ein-Fach-Lehramts, nicht unbedingt die Besten werden aus dem außerschulischen Arbeitsmarkt in die Schule wechseln).

Zu 3.: Auch nachdem das MSWF mit der Beschreibung des Modellversuchs zur konsekutiven Lehramts-Ausbildung von der Reform abgerückt ist (und sich dabei in eigentlich unlösbare Widersprüche verwickelt hat, deren Lösung es nun den Hochschulen überlässt), stellt die Verfolgung dieses Konzepts ein Signal in die falsche Richtung dar, weil es im Prinzip den Erkenntnissen und einem breiten Konsens der meisten Fachleute und vieler Institutionen über die Professionalisierung der Lehramts-Ausbildung und einer frühen Verzahnung von Fach-Inhalten, Fach-Didaktik, Erziehungswissenschaft und Schul-Praxis zuwiderläuft.

Die meisten Expertinnen und Experten lehnen eine konsekutive Lehramts-Ausbildung ab. Zwar ist die Teilnahme an dem Modell-Versuch "freiwillig", aber an den Universitäten Bochum, Bonn und Düsseldorf wird derzeit demonstriert, dass manche Hochschulen ohne diese Teilnahme die Lehramts-Ausbildung entzogen bekommen; und so setzt sich in den Köpfen vieler der Glaube fest, auf diesen "unaufhaltsamen" Zug aufspringen zu müssen, damit man nicht irgendwann einmal irgendwelche Modelle oktroyiert bekommt oder gar der Lehramts-Ausbildung partiell oder ganz verlustig geht.

Die Universitäten in Nordrhein-Westfalen mit ihren knappen Personal-Ressourcen können sich - bei ihren Ansprüchen an die Qualität der Lehramts-Ausbildung - die gleichzeitige Verfolgung zweier konträrer Modelle ('früher' vs. 'später Professionsbezug') für die Lehramts-Ausbildung nicht leisten. Außerdem liefert für viele Fächer eine Zwei-Fach-Ausbildung mit "vermittlungswissenschaftlichen" Anteilen (was immer das sein soll) nicht genügend Substanz für einen Bachelor-Abschluss in dem jeweiligen Fach. Im Zuge der Propagierung von Bachelor-Master-Abschlüssen wird auch über einen solchen in "Teaching Expertise" ("Vermittlungskompetenz") nachgedacht. Wenn an der Substanz der herkömmlichen Lehramts-Ausbildung nichts weggenommen würde und diese weiter in Richtung 'Professionalisierung' entwickelt werden könnte, dann ließe sich mit dieser Etikettierung u.U. leben. In der Natur der Sache liegt es allerdings, dass ein solcher Bachelor-Abschluss ohne ein intensives Master-Studium noch nicht für den Lehrerinnen- und Lehrer-Beruf inklusive dem Referendariat qualifizieren würde. Darüber hinaus ist die Frage sonstiger (außerschulischer) Berufsbilder für einen solchen Bachelor-Abschluss (in "Teaching Expertise" o.ä.) bisher völlig unklar.

Die Diskussion um eine Verbesserung der Lehrerbildung sollte sich nicht zuallererst an externen, formalen und institutionellen Fragen festmachen, sondern am inhaltlichen Auftrag von Lehrerbildung: gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die den Anforderungen von Unterricht, Erziehung und Bildung in der Schule gewachsen sind und die bei der Bewältigung dieser Aufgabe sowohl ihre eigenen beruflichen Kompetenzen wie auch die institutionellen Kompetenzen ihrer Schule weiterentwickeln. Um dies zu erreichen, sollten sich die begrenzten Reformkapazitäten in den Universitäten nicht auf eine fragwürdige äußere Strukturreform, sondern auf eine schrittweise Verbesserung des Alltags konzentrieren. Wir fordern unsere Kolleginnen und Kollegen dazu auf, sich engagiert an dieser Kärnerarbeit zu beteiligen. Und wir erwarten von dem nordrhein-westfälischen Schul- und Wissenschaftsministerium, dass es alle diejenigen nachhaltig unterstützt, die sich dieser anspruchsvollen Aufgabe stellen - unabhängig von der äußeren Struktur des Ansatzes.

Bielefeld, Bochum, Dortmund, Essen, Paderborn, Siegen: im Juli 2001

Sofern Sie mit dem Inhalt dieser Resolution übereinstimmen, bitten wir Sie, dies per E-Mail dem Kollegen Hans Brügelmann (oase@paedagogik.uni-siegen.de) mitzuteilen und dabei Name, Vorname und Dienststellung anzugeben.

ALLGEMEINES



Nachruf
Prof. Dr. Helmut Siemon
(30.6.1926 – 4.8.2001)

Erhard Anthes

Kurz nach seinem 75. Geburtstag verstarb unser Kollege Prof. Dr. Helmut Siemon am 4. August 2001.

Noch am 13. Juli durften wir mit ihm in Ludwigsburg in einem Festkolloquium seinen 75. Geburtstag feiern. An diesem Tag ahnten die Anwesenden nicht, dass es die letzte gemeinsame Veranstaltung mit Herrn Siemon sein sollte.

Helmut Siemon war von 1968 bis 1991 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Lehrerbildung im Fach Mathematik tätig. Die Kraft für sein immer gleichbleibend hohes Engagement schöpfte er aus seiner Liebe zur Mathematik. Sein besonderes Interesse galt dabei den Anwendungen algebraischer Methoden in der Zahlentheorie und der Geometrie. Algebra, Zahlentheorie und Geometrie waren die drei fachlichen Stützen, die er den Studierenden an unserer Hochschule mitgeben wollte, damit sie für eine annähernd 40-jährige berufliche Tätigkeit fachlich gerüstet sind. Einen hohen fachlichen Anspruch stellte er aber nicht nur an die Studierenden, sondern auch an sich selbst: Mitbeteiligt zu sein am Fortschritt in der mathematischen Wissenschaft war sein großes Anliegen.

Sein didaktisches Credo lässt sich vielleicht kurz am besten so beschreiben: Studierende für die Mathematik begeistern; denn – so seine Auffassung – ein für Mathematik begeisterter Lehrer kann die Schüler im Unterrichtsfach am besten fördern. Diese Begeisterung selbst zu zeigen und bei den Studierenden zu erzeugen wurde er nie müde. Er veranstaltete regelmäßig Mathematische Hauptseminare, in denen die Vortragenden Studenten zwei- oder dreimal das Referat privatissime vor ihm zu halten hatten und jedes Mal mit Hinweisen und Forderungen zur Verbesserung und einem neuen Vortragstermin entlassen wurden. Das war zwar belastend für die Studierenden, aber war auch ein kaum zu überschätzender Einsatz des Professors für seine Studenten mit dem Ziel, deren Verständnis für die Erarbeitung mathematischer Sachverhalte zu wecken.

Mathematiklehrer müssen viel von Mathematik verstehen; methodische Feinheiten lernt man in der zweiten Phase der Ausbildung (Referendarzeit) – und ein wenig auch im Tagespraktikum in der 1. Phase. Hier hat Prof. Siemon vom Beginn seiner Ludwigsburger Tätigkeit an regelmäßig Schulstunden gehalten, wobei er seine didaktischen Ansprüche ins Konkrete umsetzte und sich der Kritik der anwesenden Lehrer und Studenten aussetzte.

Zum 1. Oktober 1968 war Herr Siemon an die PH Ludwigsburg berufen worden, wo er im Januar 1970 zum Professor ernannt wurde. Er war in der Hauptsache für die Ausbildung der Reallehrerstudenten im Fach Mathematik zuständig und