

De-Formierte Lehrerbildung von Detlef Spindler

PISA und andere internationale Vergleichsstudien haben deutlich werden lassen, dass es um die Leistungen der deutschen Schulen nicht zum Besten bestellt ist. Kein Wunder also, dass jetzt auch wieder heftig über die Leistungen der Lehrer und die Lehrerbildung diskutiert wird. Die deutsche Lehrerbildung wird als diffus und ineffektiv, zu theorielastig usw. usw. kritisiert ... und die jungen Lehrkräfte kommen "zu alt" in den Schuldienst. Jetzt soll nach der – im internationalen Vergleich sehr langen zweiphasigen Ausbildung – noch eine besondere Berufseinstiegsphase eingeführt werden (Bremen, Hamburg u. a.).

Eine OECD-Expertengruppe (Mats Eckholm u. a.) hat in Deutschland über 40 verschiedene Abschlüsse für die Lehrämter registriert. Die Differenzen zwischen den 16 Bundesländern werden erhöht durch eine Ausdifferenzierung für Schularten, durch die Trennung in Studium und Vorbereitungsdienst ... und auf allen Ebenen zusätzlich fragmentiert durch ein Nebeneinander bzw. Gegeneinander von Kultus- und Wissenschaftsbürokratie, von begrenzten Verbands- und Fachinteressen etc. etc. und durch eine fatale Distanz zu den jeweils anderen Bereichen. So werden Fehler und Probleme konsequent immer eher außerhalb der eigenen Zuständigkeit wahrgenommen oder diesen auch nur zugeschrieben.

Lehrerbildung ist kein Selbstzweck. Lehrerbildung und Schulentwicklung gehören zusammen. Lehrerbildung muss – nicht nur über die Berufsvorbereitung des Lehrernachwuchses – zum besseren Gelingen von Schule beitragen. Deshalb kann sich eine gute Lehrerbildung nicht auf die Berufsvorbereitung beschränken, sondern muss auch die Berufsbegleitung einschließen, d. h. eingebettet in einen fruchtbaren Dialog mit den Schulen ist die Fort- und Weiterbildung auszubauen und zur Klärung der Lern- und Bildungsprozesse die Schul- und Unterrichtsforschung erheblich zu erweitern.

Schon 1970, nachdem Georg Picht die "deutsche Bildungskatastrophe" ausgerufen hatte, hatte der Deutsche Bildungsrat – eingesetzt und tätig im Einvernehmen über alle Parteigrenzen hinweg (sic!) – die Lehrerbildung als Schlüsselproblem der Bildungsreform bezeichnet. In diese Aufbruchszeit fielen u. a. auch die Planungen für den Modellversuch der Einphasigen Integrierten Lehrerbildung an den neuen Universitäten in Oldenburg und Osnabrück. Dieser Modellversuch wurde trotz vieler Erfolge Ende der 70er Jahre wieder eingestellt ... und – da man Lehrer nicht mehr brauchte – wurde an den Universitäten die Lehrerbildung in den 80er Jahren tendenziell zum Steinbruch für neue Studiengänge. "Die 68er haben von der Bildungsreform zu viel verlangt und von den Politikern zu viel erwartet" – ist mir aktuell vorgehalten worden. Das muss jedoch umgedreht werden: Von den guten Planungen zur Schul- und Hochschulreform und zur Reform der Lehrerbildung wurde viel zu wenig und alles nur in Fragmenten angepackt – eine restaurative Entwicklung schaffte immer neue Probleme – anders als in anderen Industriestaaten, die eine gemeinsame Schule für alle einführten und die Lehrerbildung auf deren neuartige Erfordernisse abstimmte.

Jetzt läuft aktuell die Umstellung auf die sog. konsekutiven Studiengänge – mit einer dreijährigen polyvalent angelegten Bachelor-Phase. Die Studierenden werden für einen 2-Fächer-Studiengang – mit Professionalisierungsbereich und Praktika – immatrikuliert, also wie bisher in einem Studiengang mit vier Säulen. Für die Absolventen sollen drei Optionen bestehen: direkter Übergang in einen Beruf, Wechsel in (ein-)fachbezogene Master-Studiengänge oder in die Studiengänge zum "Master of Education". Letztere sind nach Lehrämtern differenziert und einjährig (Grund- und Hauptschule und Realschule) bzw. zweijährig (Gymnasium, Berufsbildende Schulen und Sonderpädagogik) angelegt.

Grundlage des Planungsprozesses war die alte PVO Lehr I, deren Bestimmungen für die Planungsprozesse an den einzelnen Hochschulen verbindlich blieb. So wurden im Rahmen des niedersächsischen Verbundprojektes Lehrerbildung unter Beteiligung von MK und MWK an den einzelnen Hochschulen verschiedene "Modelle" kreiert, in denen Lehrveranstaltungen – weitgehend fachbezogen – in Basis- und Aufbauomodulen miteinander kombiniert werden und in denen alle Studienleistungen direkt überprüft werden. Nach dem ECTS-System sind die Studienzeiten voll verrechnet. Ein Student muss pro Semester 900 Zeitstunden erbringen, für die er 30 "Kreditpunkte" (KP) erwirbt. Diese addieren sich über sechs Semester in der BA-Phase auf 180 KP und werden in der MA-Phase um 120 bzw. nur 60 KP ergänzt. Darauf folgt der Vorbereitungsdienst.

Über die zweite Phase wurde einmal kritisch angemerkt, sie sei mit den hohen Unterrichtsverpflichtungen und den hohen Unterrichtsbesuchen "eine permanente Prüfungsphase mit punktuellen Ausbildungseffekten". Zum gegenwärtigen Zeitpunkt und in den sich abzeichnenden Strukturen ist leider nicht ganz auszuschließen, dass dies nunmehr auch für den Teil der Berufsvorbereitung an den Hochschulen gelten wird.

Zeitlich versetzt können an den Hochschulen Niedersachsens Studierende ein Studium aufnehmen, das aufgrund sehr unterschiedlicher Planungsergebnisse und Modelle z. z. kaum noch polyvalent angelegt ist und kaum international ausgerichtet geschweige denn interdisziplinär ausgestaltet werden kann. So ist zumindest z. z. ein Hochschulwechsel zwischen benachbarten Hochschulen erheblich erschwert wenn nicht ausgeschlossen.

So müssen wir also – bei allen guten Absichten und Fortschritten im Detail – weiter auf eine Reform der Reform hoffen, auf eine Reform der Lehrerbildung, die diesen Namen verdient und die (de-)formierenden Strukturen überwindet. Auch die Universität Oldenburg hat ihre standortspezifischen Bedingungen (Ausbildung für alle Schulformen und mit exzellenten Kooperationsbeziehungen zu den Schulen) nur bedingt genutzt, ihre Planungen weitgehend schulformbezogen angelegt und so u. a. die Chancen zur Überwindung fach- und schulformbezogener Beschränkungen im Denken kaum genutzt.