

Positionspapier

des Deutschen Philologenverbandes zur gymnasialen Lehrerbildung

1. Ausgangssituation

Der DPhV ist stets für eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität einer gymnasialen Lehrerbildung eingetreten.

Dies spiegelt sich u.a. in unserer Unterstützung der „Bremer Erklärung“ wider, die im Oktober 2001 von dem damaligen Präsidenten der Kultusministerkonferenz sowie von den Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen, des DBB und des DGB, unterschrieben wurde. Die „Bremer Erklärung“ bezieht sich in ihren Ausführungen u.a. auf die „Perspektiven der Lehrerbildung“ (2000) der Gemischten Kommission Lehrerbildung der KMK, der sog. Terhart-Kommission. Sie war u.a. zu folgenden Schlüssen gekommen, die vom DPhV geteilt werden:

- Das Zentrum der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen. Die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen ist Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.
- Die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sollen beibehalten werden, der formale und institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung muss in seinen einzelnen Elementen jedoch weiterentwickelt werden.
- Die Universitäten – als zeitlich erste (Aus-)Bildungsinstanz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer - sollen gemäß den Ausführungen der Kommission Zentren der Lehrerbildung bleiben. Allerdings stehen die Fachstudien, die fachdidaktischen, die erziehungswissenschaftlichen sowie die schulpraktischen Studien immer noch zu isoliert und unverbunden nebeneinander. Hier schließt sich unsere Forderung an die Universitäten an, ein Kerncurriculum der erziehungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung zu erarbeiten, in dem die Organisation von Lehr- und Lernprozessen im Mittelpunkt steht.
- Darüber hinaus wird Lehrerbildung als eine übergreifende „berufsbiographische Aufgabe“ gesehen, die sich über die erste, zweite und dritte Phase erstreckt. Auch die Terhart-Kommission hielt es aus guten Gründen nicht für wünschenswert, bereits in der ersten Ausbildungsphase Berufsfertigkeiten zu erwerben.

Im neuesten Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (2003) wird zu Recht darauf hingewiesen, dass grundsätzlich deutsche Lehrerinnen und Lehrer

in ihren Fächern sehr gut ausgebildet werden, dass aber die fachdidaktische und die Ausbildung in der zweiten Phase jedoch der Verbesserung bedürften.

Nahezu gleichzeitig zur Expertise der Terhart-Kommission wurde 1999 mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes ein gestuftes System der Studienabschlüsse eingeführt, zu dem sich der Bund und die Länder in der Folge der von den europäischen Hochschulministern unterzeichneten „Bologna-Erklärung“ zur Schaffung eines einheitlichen ‚Europäischen Hochschulraums bis 2010‘ verpflichtet hatten. Die deutschen Hochschulen, namentlich die Hochschulrektorenkonferenz, unterstützten dies von Anfang an und haben u.a. empfohlen, alle Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge bis auf begründete Ausnahmefälle durch Bachelor- und Masterstudiengänge zu ersetzen, was für den Bereich der Lehrerbildung weit reichende Folgen haben würde.

Die Kultusministerkonferenz hat das neue Graduierungssystem bereits in einem entsprechenden Beschluss konkretisiert und ein modularisiertes Studienangebot sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems vorgeschlagen. Sie sieht allerdings in Bezug auf eine gestufte Ausbildung, insbesondere in Bezug auf Lehramtsstudiengänge, noch etliche offene Fragen, u.a. hinsichtlich

- der bislang gültigen Regelstudienzeiten,
- der bisherigen staatlichen Einflussnahme auf Inhalte des Studiums und die Abschlussprüfungen,
- der berufsbezogenen Ausrichtung des Studiums bereits während der Bachelor-Phase,
- des bislang erforderlichen Studiums von mindestens zwei Fachwissenschaften sowie Berufswissenschaften einschließlich schulpraktischer Studien,
- des Erfordernisses eines berufsbezogenen Abschlusses zuzüglich besonderer Zulassungsvoraussetzungen zum Master-Studium,
- der laufbahnrechtlichen Zuordnung von Abschlüssen auf Bachelor- bzw. Master-Niveau,
- der Zuordnung der Bachelor- bzw. Masterabschlüsse zu bestimmten Hochschultypen oder auch
- der Differenzierung der Abschlüsse nach Lehrämtern und der mit der Modularisierung verbundenen Einrichtung eines studienbegleitenden Prüfungssystems.

Von Ausnahmen einiger Erprobungsmodelle in einzelnen Bundesländern abgesehen sind bislang wenig Versuche zur Entwicklung konsekutiver Strukturen in den herkömmlichen Staatsexamensstudiengängen unternommen worden. Ca. 2% aller Studiengänge wurden bisher umgewidmet und zertifiziert.

2. Positionen des DPhV zur Lehrerbildung

Hinter der nationalen Forderung nach einer Anpassung auch der Lehramtsausbildung an Bachelor- und Masterstudiengänge – obwohl die Lehrerbildung nicht Gegenstand der Überlegungen war - steht häufig die Hoffnung, für die ohnehin an vielen Hochschulen nicht besonders geförderte Lehrerausbildung in Zeiten knappen Geldes keine eigenen Ausbildungsgänge mehr bereithalten zu müssen.

Das Ziel, über Bachelor- und Masterabschlüsse Polyvalenz für Lehramtsstudierende schaffen, wird vom Philologenverband nicht geteilt, da die vielen Jahre des sog. Lehrerüberhangs gezeigt haben, dass junge Menschen, die eine Lehrerausbildung absolviert haben, auch in anderen Berufen erfolgreich sein können. Notwendiger für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler ist – das haben die PISA-Ergebnisse gezeigt – die Verbesserung der Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Erzieher, auch nicht nur Fachleute für einzelne Unterrichtsfächer, sondern sie sind beides. Folglich ist zur Steigerung der Professionalität mehr als bisher eine umfassende Verzahnung der fachwissenschaftlichen Studien, die in keiner Weise gekürzt werden dürfen, mit fachdidaktischen Studien, die deutlich verbessert und ausgeweitet werden müssen, sowie mit dem Studium der Erziehungswissenschaften erforderlich, in dem schulpädagogische und pädagogisch-psychologische Schwerpunkte stärker vertreten sein sollten.

Weil es die Aufgabe der Universität ist und den Kompetenzen der dort Lehrenden entspricht, theoretisches Wissen in den Fächern ebenso wie in der Didaktik und den Erziehungswissenschaften Grund zu legen, kann auch eine z.T. im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen überlegte vollständige oder teilweise Integration des Referendariats in die Universitätsausbildung nur zu einer Verschlechterung der Lehrerausbildung führen. Praxiserfahrung im Sinne eines Erwerbs von Berufsfertigkeiten für die zukünftige Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, nämlich die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen, kann nur dort gewonnen werden, wo Unterricht und Erziehung konkret stattfinden: in der Schule, begleitet durch professionelle Betreuung in den Seminaren.

In Anlehnung an das von der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ entworfene Lehrerleitbild, das sich auf das Lehren als zentrale Aufgabe und Kompetenz besinnt und dies als herausragende professionelle Besonderheit der Lehrertätigkeit betont, zählt für den DPhV zur Professionalität von Lehrenden vor allem

- fachliche Kompetenz, also solide allgemeine fachwissenschaftliche Kenntnisse,
- fachdidaktische Kompetenz, also das Reflexionsvermögen, welche fachlichen Inhalte im Hinblick auf Klassenstufe und Unterrichtsziele relevant sind,
- methodische Kompetenz, also die Fähigkeit, mit einer Vielzahl an Unterrichtsmethoden schülerorientiert, flexibel und sachgerecht zu operieren und dabei alte und neue Medien als Werkzeuge der Kommunikation, Information, Präsentation, Veranschaulichung, Simulation, Erkenntnisgewinnung, Dokumentation, Herstellung von Öffentlichkeit zu nutzen,
- positive Routine in Form eines hohen Maßes an spontaner, flexibler Entscheidungsfähigkeit,
- emotional-personale Kompetenz, um die Lehrerpersönlichkeit in emotionaler Zuwendung gegenüber den Schülern/-innen einbringen zu können, Kommunikations-, Motivations- und Begeisterungsfähigkeit sowie auch die kritische Reflexion der eigenen Lehrerrolle,
- Sozialkompetenz, um eine Lerngruppe als soziales System zu sehen und zu steuern,
- Diagnose- und Beratungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, Lern- und Entwicklungsprozesse, Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten bei den Schülern zu diagnostizieren und Hilfen anzubieten sowie
- Kenntnisse in allen relevanten schulrechtlichen Fragen.

2.1 Grundsätze des DPhV für eine gymnasialspezifische Lehrerausbildung

Die Gliederung des deutschen Schulwesens nach Schulformen hat sich bewährt, weil sie den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler entspricht. Sie ist begründet durch unterschiedliche Bildungsziele der verschiedenen Schulformen, in denen die Schülerinnen und Schüler begabungsspezifisch gefördert werden sollen. Dies erfordert eine an diesen unterschiedlichen Bildungsprofilen orientierte Lehrerausbildung. Das Gymnasium ist die Schule der wissenschaftlichen Grundbildung, und daher bedarf der Lehrerberuf am Gymnasium einer entsprechenden Ausbildung, deren Hauptmerkmale

- das vertiefte wissenschaftliche Hochschulstudium in zwei gleichwertigen Fächern,
- die daran anschließende 24-monatige pädagogisch-praktische Berufseinführung am Studienseminar und danach
- die berufsbegleitende Fortbildung

sind. Die bislang vorhandene Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung hat sich für alle Schulformen bewährt und ist beizubehalten. Die dritte Phase, bislang eher rudimentär verwirklicht, ist durch attraktive, unterrichtsdienliche Angebote für die berufsbegleitende lebenslange Fortbildung auszubauen.

Gestaltung der ersten Phase

- Sie muss auf jeden Fall universitär bleiben, denn das Bildungsziel des Gymnasiums, die Weitergabe der kulturellen Überlieferung und der modernen Wissenschaftskultur, vertiefte allgemeine Bildung also, sowie die Einführung in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten als grundlegende Befähigung zu einem Hochschulstudium kann nur durch eine fundierte wissenschaftliche Lehrerausbildung an eben dieser Institution, der Universität, geleistet werden. Dort erwerben künftige Gymnasiallehrerinnen und -lehrer durch eine intensive Ausrichtung auf die Fachwissenschaften spezielle vertiefte Kenntnisse in Teilgebieten der Fächer, Kenntnisse über wissenschaftliche Arbeitsweisen, Urteilsvermögen im spezifischen Fachgebiet und Einblick in die Zusammenhänge. Der große zeitliche Anteil dafür am Studium ist gerechtfertigt angesichts des raschen Fortschritts der Wissenschaften und der erhöhten Ansprüche an den Unterricht, z.B. in der gymnasialen Oberstufe.
- Lehrerbildung muss in der ersten Ausbildungsphase an der Universität fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien enthalten, wobei diese untereinander und zudem mit berufsvorbereitenden Praxisanteilen miteinander zu verknüpfen sind. Schließlich sollten diese Elemente wiederum mit den Ausbildungsinhalten und -strukturen der zweiten schulpraktischen Phase, dem Vorbereitungsdienst, in angemessener Weise abgestimmt sein.
- Die universitäre Lehrerbildung muss auf die spezifischen Bedürfnisse des Gymnasiums ausgerichtet sein. Für Gymnasiallehrer/innen beinhaltet das ein mindestens neunsemestriges wissenschaftliches Fachstudium von im Regelfall zwei Fächern, den entsprechenden fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien.

- Eine Verstärkung der fachdidaktischen Anteile ist auch durch den systematischen Einsatz erfahrener Fachlehrer aus Schulen und Lehrerbildungsseminaren, etwa über eine mehrjährige Abordnung an die Universität, zu ermöglichen.
- Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung muss stärker auf Schulpädagogik bzw. Gymnasialpädagogik ausgerichtet werden, damit im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums schulpädagogische und schulformspezifische Schwerpunkte gesetzt werden können.
- Schulartspezifische schulpraktische Studien (Schulpraktika) müssen im Verlauf der ersten Studiensemester verpflichtend durchgeführt werden. Sie ermöglichen den Studierenden die Begegnung mit Schule und Unterricht und sollten deshalb insgesamt eine genügende Anzahl von Praktikumswochen umfassen und die Studierenden zu eigenem Unterricht verpflichten. Allerdings vermag nur eine solide Betreuung der Studierenden während der Praktika die Möglichkeit zur Analyse und wissenschaftlich-reflektierten Auseinandersetzung mit der Berufspraxis zu geben, womit auch eine Vorschau auf die zweite Phase und die spätere Berufspraxis gegeben wird. Die Praktika müssen mit einer intensiven Beratung enden.
- An den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, aber auch in den Fachwissenschaften, muss zudem mehr unterrichtsbezogene Begleitforschung betrieben werden.

Gestaltung der zweiten Phase

- Für die zweite Phase ist der Erhalt der zweijährigen berufspraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst notwendig. Eine generelle Verkürzung des Vorbereitungsdienstes hätte eine Verschlechterung der Qualität der Lehrerausbildung zur Folge, da die notwendige schulpraktische, durch Seminarlehrer- und -leiter angeleitete sowie eigenverantwortliche Ausbildung in der konkreten Unterrichtsgestaltung ausgedünnt würde.
- In der zweiten Ausbildungsphase sollen die Kenntnisse der ersten Phase im Schulalltag und im Fachunterricht umgesetzt werden. Allein diese praktische Ausbildung sichert die kontinuierlich sich steigernde Entwicklung der Unterrichtsbefähigung für die Schule, angeleitet durch erfahrene Fachdidaktiker/innen und Pädagogen bzw. Psychologen.
Ein kontinuierlicher Aufbau von reflektiertem Berufswissen kann bei zeitlichen und inhaltlichen Kürzungen der zweiten Phase zugunsten einer möglichen Integration von Teilen des Vorbereitungsdienstes etwa in eine universitäre Masterphase nicht geleistet werden.

Gestaltung der dritten Phase

- Förderlich für eine dauerhaft gelingende Lehrertätigkeit ist eine stützende Begleitung der Berufseingangsphase sowie ein berufsbegleitendes Fortbildungskonzept als dritte Phase der Lehrerbildung.
- Da Berufserfahrung im Lehrberuf wie in allen anderen Berufen ein wesentliches Merkmal von Professionalität und praktischem Erfolg ist, hat wie in anderen Berufen auch für Lehrkräfte die Fortbildung eine mindestens eben so große Bedeutung wie in der Wirtschaft. Sie muss neben der sicherlich notwendigen Behandlung gesellschaftlicher Veränderungen, den Akzentverschiebungen im Erziehungsauftrag der Schulen und der professionellen Weiterentwicklung der Schule immer auch die Forschung und

die Weiterentwicklung der Fachwissenschaften im Auge behalten. Nur so kann Unterricht auf der Höhe der Zeit in den Wissenschaften, einer wesentlichen Aufgabe des Gymnasiums, gestaltet werden.

Die Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern muss also von Anfang an grundständig, schulpraxisbezogen und professionsbildend ausgerichtet sein. Die Komplexität der beruflichen Erfordernisse bedarf über eine besondere Integrationsleistung der Universität bezüglich der Studieninhalte und der Studienorganisation hinaus und besonders im Hinblick auf das Ziel einer Weiterentwicklung von Schulen inhaltlicher Verbesserungen der Lehramtsstudiengänge.

Für eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung kann die Schaffung von Koordinierungsstellen an den Universitäten hilfreich sein, wo Lehrerbildung – auch über die erste Phase hinaus, hinein in die dritte Phase - konzipiert, koordiniert, begleitet und evaluiert werden kann. Sie dienen als Anlaufstellen für die Lehramtsstudierenden. Vertreter der Universität, also u. a. der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und auch der Schulpraxis und der zuständigen Ministerien sollen hier zusammenwirken. Ihre Aufgaben könnten bei der Planung und Organisation des Lehrangebotes der Universität in den Lehramtsstudiengängen liegen, in der Unterstützung der Studienberatung, in der Beratung bei der Erstellung der Studien- und Prüfungsordnungen, in der Betreuung und Koordinierung der Praxisphasen und auch in der Gestaltung von Lehrerfortbildungen, soweit sie an der Universität durchgeführt werden.

Sie könnten zudem datengestützte Projekte der Schulentwicklung, forschungsbasierte schulartspezifische Didaktik und Fachdidaktik sowie wissenschaftlich begleitete Projekte der Lehrerfortbildung anleiten bzw. in Auftrag geben, sowie bei der Berufung von fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Professuren mitwirken.

3. Bewertung des Bologna-Prozesses im Bezug auf die deutsche Lehrerbildung

- Die Lehrerbildung muss eine berufsqualifizierende und - auch im Sinn ständig weiter zu entwickelnder Schulen - eine professionsbildende eigenständige Ausbildung sein. Sie stellt dementsprechend spezifische Anforderungen an die Universitäten und die Inhalte der Studiengänge, nicht jedoch primär an deren Strukturierung und die Abschlüsse.
- Der DPhV bejaht die bisherige grundständige und durchgehend bis zum Ersten Staatsexamen führende Studienorganisation der Lehrerbildung, wie sie beispielhaft reformiert von der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ weiter entwickelt wurde.
- Der DPhV lehnt die konsekutive Lehrerbildung dagegen ab, da sie aus der Sicht der Lehramtsprofession nicht zielführend ist. Das Studium wird künstlich horizontal zerteilt, um den Bachelor einzuführen, der für die Lehrerbildung zu keinem verwertbaren Abschluss führt. In der Masterphase an der Universität kann keine – auch nicht zum Teil - dem Referendariat vergleichbare qualitativ hochwertige Praxisausbildung vermittelt werden.

- Der DPhV lehnt die konsekutive Lehrerbildung aber auch aus anderen grundsätzlichen Erwägungen ab:
 - Aus Sicht der innerstaatlichen Lehrerausbildung gibt es keinen Grund für eine Umstellung oder gar Abschaffung dieses Ausbildungsbereichs, zumal - etwa mit Blick auf die EU - bundesweite Regelungen bestehen, auch Absolventen anderer Länder in die Berufstätigkeit als Lehrer in Deutschland zu integrieren. Dies ist auch von der Sache her nicht geboten. Denn im Gegensatz zu anderen Studiengängen wird die Lehrerausbildung seit je her nicht durch Universitätsprüfungen abgeschlossen, sondern durch Staatsexamina, die ausschließlich für die Aufnahme in den Staatsdienst durchgeführt werden, weil der Staat durch die staatliche Schulpflicht faktisch ein Beschäftigungsmonopol für Lehrer hat.
 - Der Staat verliert bei einer Umstellung der Lehrerausbildung auf ausschließlich von der Universität vergebene Bachelor- und Masterabschlüsse seinen regulierenden und Vergleichbarkeit sichernden Einfluss: Die Ausbildungs- und vor allem die Prüfungsverantwortung ginge auf die Hochschulen über, das 1. Staatsexamen für ein Lehramt würde durch ein Universitätsexamen ersetzt. Es besteht dann auch die Gefahr eines Wegfalls des Vorbereitungsdienstes.
Mit dem Fortfall der Staatsexamina ließen sich die bisherigen Einstellungs- und Bezahlungsbedingungen für Lehrkräfte faktisch unterlaufen: Beamtenstatus und Eingruppierung nach dem Laufbahnrecht könnten für solche "Junior-Lehrer", die dem früheren Junglehrer nachgebildet sind, durch andere Bezahlungsstrukturen abgelöst werden.
 - Auch und gerade in den Herkunftsländern der konsekutiven Lehrerbildung besitzen Lehrer häufig keinen professionellen Status mit vollwertiger wissenschaftlicher Ausbildung und entsprechender autonomer Handlungskompetenz wie andere akademische Berufsgruppen.
- Für den DPhV ist bei einer formalen Einführung konsekutiver Strukturen in einzelnen Bundesländern unabdingbar, dass dabei in der universitären Lehrerbildung die schulformspezifische Grundständigkeit des Studiums, die Zwei-Fächer-Verpflichtung, die Verzahnung schulartspezifischer fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Wissensgrundlagen und Kompetenzen für die Studierenden gewährleistet bleiben und die Zwei- bzw. Dreiphasigkeit der Lehrerbildung nicht aufgegeben wird. Der Bachelor ersetzt dann lediglich die bisherige Zwischenprüfung.
- Grundsätzlich muss das Staatsexamen als Eintrittsvoraussetzung zum Eintritt in den Staatsdienst auch vom Staat, also hier von den Ländern, formal wie inhaltlich bestimmbar bleiben. Demzufolge wäre nur ein schulartspezifisch gestalteter Masterabschluss denkbar, der das 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien beinhaltet. Das anschließende Referendariat für das gymnasiale Lehramt muss wie bisher mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen.

- Internationalität kann Bildungsqualität nicht ersetzen und Polyvalenz geht nicht vor Professionalität. Der behaupteten internationalen Anerkennung konsekutiver Studiengänge steht der DPhV kritisch gegenüber, solange die Inhalte und Standards für diese Abschlüsse so stark differieren, dass sich weiterhin Hochschulen weigern können, BA-Abschlüsse anderer Länder anzuerkennen.

Dezember 2003