

Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften Hier: Anhörung zum Entwurf der Kultusministerkonferenz vom 22.10.04

Nach Auffassung des DPbV genügt der vorgelegte Entwurf von Standards für die Lehrerbildung noch nicht den Anforderungen und auch den Erwartungen, die mit Recht an die Vorlage dieser Standards geknüpft werden.

Ausgangssituation: Zwei Vorlagen

Neben dem Anhörungsentwurf „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ wurde im Anschreiben der KMK auf den Bericht der Arbeitsgruppe, welche die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften verfasst hat, verwiesen ([www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf](http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf)). Der Bericht der Arbeitsgruppe ist zum einen genauer (bsp. bei Zitaten; wenn auch uneinheitlich im Aufbau, z.B. bei der Ausformulierung der Beispiele für die Präzisierung von Kompetenzen und Standards) und vertritt bezüglich der Überprüfung der Kompetenzen eine andere Konzeption als die, die im Anhörungsentwurf umgesetzt wird. Im Bericht der Arbeitsgruppe wird zwischen einer minimalen, einer im Regelfall zu erwartenden und einer guten Ausprägung bestimmter Kompetenzen unterschieden. Dies entfällt im Anhörungsentwurf vollkommen. Sollte das Ziel des Anhörungsentwurfs tatsächlich die Einführung von Standards und deren Überprüfung sein, wird der Anhörungsentwurf dem nicht gerecht.

Wenn es tatsächlich um die Einführung von Standards für die Lehrerausbildung und deren Überprüfung ginge, müssten die *Standards auf unterschiedlichem Qualitätsniveau* beschrieben werden. Dies ist im Bericht der Arbeitsgruppe der Fall, im Anhörungsentwurf nicht.

Standards der Lehrerbildung oder der Lehrerausbildung?

Ist wie der Titel „Standards für die Lehrerbildung“ tatsächlich die gesamte Lehrerbildung gemeint oder geht es hier um Kompetenzen, die in der Lehrerausbildung vermittelt werden sollen? Wenn dies gemeint ist, zumal „Standards für die theoretischen und praktischen A u s bildungsabschnitte“ (S. 7ff) beschrieben werden, sollte auch der Titel „Standards für die Lehrerausbildung“ heißen. Wenn Lehrerbildung intendiert und damit die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung gemeint sein sollte, dann muss es eine dritte Spalte für die dritte Phase der Lehrerfortbildung geben, in der die diesbezüglichen *Standards für die Lehrerfortbildung* beschrieben werden.

Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Der Punkt 1 „Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung“ zitiert lediglich auszugsweise aus dem Lehrerleitbild (sog. „Bremer Erklärung“), das im Oktober 2000 in der Abstimmung zwischen Lehrerverbänden und der KMK formuliert worden ist.

Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung muss aber heute vor dem Hintergrund der Pisa-Debatte und der Einführung von Bildungsstandards neu reflektiert werden. Die Implementierung von Bildungsstandards in die Schulen und die Lehrpläne erfordert von Lehrern erweiterte und bislang nicht ausreichend definierte und vermittelte Kompetenzen der eigenständigen Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen.

Zu den Kompetenzbereichen unter Punkt 2 der Anhörungsfassung

Zu 2.1, S. 4: Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Vorschlag: „Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt **(streichen: auch)** die Tatsache, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollzieht.“

Unter Punkt 2.1 finden die grundsätzlichen Ausführungen zur Zweiphasigkeit und zur staatlichen Verantwortung unsere Zustimmung, jedoch sollte die *Betonung der schulartspezifischen Ausrichtung der Lehrerbildung*, die gemeinsame Inhalte nicht ausschließt, keinesfalls fehlen.

Zu 2.2, S. 4: Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung:

Die Aufzählung der curricularen Schwerpunkte erfolgt unseres Erachtens von der Reihenfolge her recht willkürlich und reiht Zentrales und weniger Zentrales gleichgewichtig hintereinander. Man sollte aber auch hier an der Reihenfolge die Gewichtung der Schwerpunkte erkennen. Didaktik und Methodik, Leistungs- und Lernmotivation, Diagnostik und Leistungsmessung, Lernprozesse und Berufsrolle sollten deshalb nach vorne rücken.

Konkreter Vorschlag zum dritten Punkt der vorliegenden Aufzählung: Didaktik und Methodik, **(Ergänzung: alters- und niveaudifferenzierte)** Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen.

Zu 2.3: Grundlagen für die didaktisch-methodischen Standards der Bildungswissenschaften

Der Punkt 2.3 erscheint nicht gelungen. Die Ausführungen zu den Grundlagen für die didaktisch-methodischen Standards erschöpfen sich in Hinweisen auf mögliche wissenschaftliche Methoden zum Kompetenzerwerb, die zwischen Vagheit und Überkonkretisierung (Videostudien?) oszillieren.

Überdies erschließt sich uns auch die Einbindung dieses Absatzes in die generelle Systematik nicht.

Es soll sich vermutlich um die Beschreibung methodischer Ansätze bei der Vermittlung der für die Lehrerausbildung als wichtig benannten Kompetenzen handeln. Wenn dies so sein sollte, sollte dies präzisiert werden.

Insgesamt fällt bei diesem Punkt eine undifferenzierte „Monopolstellung“ eher fallorientierter Lehrerausbildung gekoppelt an Videostudien unterschiedlicher Art auf, deren Berechtigung nicht, wohl aber deren „Monopolstellung“, zu bestreiten ist.

Der DPhV schlägt eine Streichung des Punktes 2.3 vor oder würde im Sinne einer besseren Systematik im Abschnitt 2.3 die *Grundlagen von Lehrerkompetenzen* thematisieren, die für ein zeitgemäßes Berufsbild von Lehrkräften charakteristisch sind. Im Sinne des Abschlussberichts der Terhart-Kommission hebt der DPhV hierbei drei Grundlagen der Lehrerkompetenz hervor:

- wissenschaftlich fundiertes Wissen
- situativ flexibel anwendbare Routinen
- handlungsleitendes, wertorientiertes Berufsethos

Zu den Kompetenzen unter Punkt 3 der Anhörungsfassung

Abgesehen von einzelnen Formulierungsschwächen (weiterführendes Interesse weiterentwickeln S. 8 unten) erscheint die vorgenommene Trennung nach theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten nicht immer zielführend und zum Teil auch gekünstelt. Zum einen sind beide Kompetenzbereiche oft nicht zu trennen, zum anderen ist es durchaus sinnvoll, auch einzelne Bereiche der formulierten Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte erst im Vorbereitungsdienst, also in der praktischen Phase zu vermitteln.

Die starke Untergliederung führt außerdem dazu, dass Überschneidungen und Mehrfachzuordnungen nicht vermeidbar sind.

Kompetenz 1: Auffallend ist, dass die Fachdidaktik im Bereich der Unterrichtsplanung bei der Benennung der Standards fast keine Rolle spielt: Benannt wird lediglich, dass Absolventinnen und Absolventen allgemeine und fachbezogene Didaktiken kennen. In diesem Zusammenhang müsste außerdem die Kenntnis der modernen Lehr-Lernforschung ergänzt werden.

In den zweiten Spiegelstrich für die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte sollten neben der Auswahl der Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen die Reflexion der Rahmenbedingungen der unterrichtlichen Situation sowie die Bestimmung der Lehr/Lernziele aufgenommen werden. Zumindest als Standard für die praktischen Ausbildungsabschnitte, wenn nicht sogar für den theoretischen Ausbildungsabschnitt, gehört die Kenntnis von Kriterien guten Unterrichts!

Kompetenz 3: „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten (**ergänzen: und Fertigkeiten**) von Schülerinnen und Schülern zu selbst bestimmten Arbeiten.“

Hier fällt das in den Formulierungen nahegelegte „Ausführungsverhältnis“ der zweiten gegenüber der ersten Phase auf: Für die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte sollte eingefügt werden, dass die Absolventinnen und Absolventen sowohl Lern- und Arbeitsstrategien als auch Methoden des selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Lernens reflektieren und zielgerecht einsetzen und vermitteln.

Kompetenz 4: „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen (**ergänzen: im Rahmen der Schule**) Einfluss auf deren individuelle Entwicklungen.“

Wird die Einschränkung „im schulischen Rahmen“ nicht gemacht, wird eine Überschätzung und permanente Überforderung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Lehrenden zur Kompetenz erklärt.

Kompetenz 5: Der DPhV empfiehlt bei dem Standard für die theoretische Ausbildung „kennen demokratische Werte und Normen und ihre Vermittlung“ die zusätzliche konkrete Benennung des Grundgesetzes. Für den praktischen Ausbildungsabschnitt wäre neben der Reflexion von Werten und Werthaltungen die Kenntnis des jeweils landesspezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags vorzusetzen und konkret zu benennen. Der DPhV vermisst ferner, dass die Werte und Normen nicht beschrieben werden, die vermittelt werden sollen. Über die Ansicht, es genüge „Werte und Werthaltungen zu reflektieren“ sollten wir in unserer Gesellschaft angesichts von Erfurt und wachsender Drogenproblematik hinaus sein. Der DPhV schlägt vor, Werte wie Toleranz, friedliche Konfliktlösung, Verantwortungsbewusstsein (für das eigene Leben, die Gesellschaft und die Umwelt) und Verantwortungsfreude auch in diese Standards hineinzuschreiben.

Die Erziehungsaufgabe muss auch an den Inhalten der Lehrerbildungs-Standards festgemacht werden.

Kompetenz 7: Inhaltliche Frage: Was sind die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik?

Kompetenzbereich Innovieren: Auffallend ist, dass dieser Kompetenzbereich die meisten Kompetenzen verlangt.

Kompetenz 9: Den Lehrberuf als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung zu verstehen, ohne die rechtlichen Rahmenbedingungen dieser Tätigkeit im theoretischen Ausbildungsabschnitt kennengelernt zu haben, erscheint uns nicht möglich. Dieser Standard für den praktischen Ausbildungsabschnitt müsste also in den theoretischen Ausbildungsabschnitt vorverlagert werden; im zweiten Ausbildungsabschnitt ist dann die persönliche berufsbezogene Einstellung zu reflektieren.

Ferner ist unklar, was die unter Kompetenz 9 vermerkte Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen mit dem Kompetenzbereich Innovieren zu tun hat, wobei dem DPhV Innovieren nicht als wissenschaftlich valide Definition eines abgrenzbaren Kompetenzbereichs gilt. An Stelle einer recht umfangreichen Aufzählung von Einzelkompetenzen würde es der DPhV begrüßen, wenn hier wieder von Schwerpunktbildungen ausgegangen würde.

Kompetenz 11: Nicht zusammenhängend erscheinen die Standards für die Kompetenz 11 „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“, die mit „Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation, dem spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge“ benannt werden. Dies gehört aus Sicht des DPhV zu den Kenntnissen, die in den Bereich des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Lehrkräfte gehören, also besser im Kompetenzbereich Erziehen und Beurteilen untergebracht werden sollten.

Zusammenfassung

Zusammengefasst empfiehlt der Deutsche Philologenverband eine gründliche Diskussion bzw. Überarbeitung des Anhörungstextes im Wesentlichen unter den folgenden Gesichtspunkten:

- Klärung, inwiefern es um Standards für die Lehrerbildung (erste, zweite und dritte Phase) oder für die Lehrerausbildung (erste, zweite Phase) geht. Eine dementsprechend kongruente Formulierung der Überschrift, der Kompetenzen und der Standards sollte vollzogen werden.
Der DPhV tritt für die Formulierung „Standards für die Lehrerausbildung“ ein.
- Klärung, inwiefern tatsächlich an die Evaluation durch Standards der benannten Kompetenzen gedacht ist. Falls das der Fall sein sollte, müssen die Standards in unterschiedlichen Qualitätsniveaus formuliert werden, wie dies beispielhaft im Arbeitsbericht der Kommission, nicht aber im Anhörungstext geschehen ist.
Der DPhV schließt sich der Position der Arbeitsgruppe, die im Bericht formuliert wurde, an: Es sollten differenzierte Standards formuliert werden.
- Stärkere Berücksichtigung der Fachdidaktik in der ersten Phase und Benennung der Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und der modernen Lehr-Lern-Forschung im Bereich der Kompetenz „Unterrichten“. Dementsprechende Empfehlung eines Mindestvolumens an SWS für die Fachdidaktik in der ersten Phase und Begründung, weshalb die Fachdidaktik in der ersten Phase eher zu den sog. „Bildungswissenschaften“ als zu der zugehörigen „Fachwissenschaft“ gruppiert wird.
Der DPhV tritt hier für mindestens eine pro Fach an der Universität durchgeführte Veranstaltung ein, die von Professoren für die entsprechende Fachdidaktik durchgeführt werden sollten.
- Schlüssige Bestimmung des Verhältnisses zwischen der ersten und zweiten Phase. Bisweilen wird der Eindruck erweckt, als sei die zweite Phase ausführendes Organ der ersten Phase und nicht eine, deren Ziel es ist, aus der selbstständigen Reflexion, die in der zweiten Phase angeregt wird, Handlungsfähig- und fertigkeiten erwerben zu lassen (s. Kompetenz 3).
Nach Ansicht des DPhV baut die zweite Phase auf den in der ersten Phase erworbenen fachlichen Kompetenzen auf, steht jedoch in keinem „Ausführungsverhältnis“ zur ersten Phase, sondern leitet zu einer selbstständigen reflexiven Praxis an.
- Klärung, in welche Kompetenz die „Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems, der Schule als Organisation, der spezifische Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge“ eingeordnet werden sollen.
Der DPhV tritt für die Integration der genannten Wissensbereiche in die Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ ein.

Schlussbemerkung

Noch so präzise formulierte und vermittelte Lehrerkompetenzen haben wenig Wirkung, wenn nicht die pädagogischen Rahmenbedingungen so gestaltet sind, dass Lehrer diese Kompetenzen auch anwenden können. Wer von Lehrern immer größere und umfassendere Kompetenzen und immer mehr Leistung verlangt, muss auch dafür sorgen, dass diese Zeit für diese Aufgaben haben.

Der DPhV würde es begrüßen, wenn ein Hinweis auf diesen offensichtlichen Zusammenhang auch Eingang in das Beschlusspapier fände.

Berlin, den 4.11.2004