

Politik – Macht – Bildung: macht Politik Bildung?

Alles macht Politik und Bildung! Dargestellt am Beispiel der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Franz-Josef Heinrich

Unsere demokratische Kultur zeichnet sich durch den Verzicht auf einseitige Alleingänge aus. Die Gestaltung der Entscheidungsprozesse ist vielmehr geprägt durch Interdependenz, nach der zunehmend alles von allem abhängt, mit allem verbunden ist. Das gilt für nahezu alle Lebensbereiche, auch für das Beziehungsgeflecht zwischen Politik und Bildung, Wissenschaft und Bildung oder Wissenschaft und Politik. Jeder Bereich „lebt“ vom und mit dem anderen. Zwischen „Politik“ und „Bildung“ gemäß der hier vorgegebenen Fragestellung lässt sich keine eindeutige Abgrenzung vornehmen. Die Grenze ist fließend. Einen politikfreien Raum kann es auch im Bildungsbereich nicht geben. Es ist selbstverständlich – weil von der Verfassung geboten –, dass Politik den Auftrag hat, Rahmenbedingungen für „die Bildung“ zu beeinflussen. Ein solcher Prozess des Miteinanders lässt sich an der bisherigen Entwicklungsgeschichte und dem Ergebnis der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz exemplarisch verdeutlichen.

Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein hoffnungsvoller Ansatz in der Umsetzung

1. Eine Reform kommt in Gang

Eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht seit vielen Jahrzehnten auf der Agenda – mit den grundsätzlichen Forderungen, einerseits pädagogische Qualifikationen zu stärken und andererseits die Ausbildung aus der inhaltlichen Zufälligkeit herauszuführen, das Lehramtsstudium mit eigenem Auftrag zu versehen und nicht als Nebenprodukt anderer Studiengänge hinzunehmen. Zentral geht es darum, die Weichen für einen noch besseren Unterricht als bisher in den Schulen über eine noch bessere Qualifikation der Studierenden bzw. späteren Lehrkräften zu stellen.

Die Anstöße zur Reform kamen aus dem Wissenschaftsbetrieb, aus der Politik und aus dem vorpolitischen Raum. Letztlich unmittelbar gefordert war die Politik, Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln, um „Bildung zu verbessern“, was hier heißen soll, die Qualität des Unterrichts noch besser werden zu lassen. Über viele Jahrzehnte wurde in politischen Gremien ebenso wie in wissenschaftlichen Symposien auf hohem Niveau diskutiert; es wurde abgewogen, eingewandt, vieles zu bedenken und zur Anregung gegeben. Im Klartext: Generationen von Lehrkräften wurden weiterhin so wie immer schon geschehen ausgebildet. Wirklich viel hatte sich tatsächlich nicht bewegt.

Länderübergreifend wurde zunehmend dringender Handlungsbedarf festgestellt. Die Befunde aus Schulpraxis, Politik und Wissenschaft waren eindeutig. So kritisierte beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahre 1998, dass bei Lehramtsstudiengängen „ein eher geringes Maß an curricularer Konsistenz sowie an organisatorischer und inhaltlicher Abstimmung (...) festzustellen (...) und (die) Ausbildung mehr auf die Bezugsdisziplinen der Unterrichtsfächer konzentriert“ sei (HRK 1998).

Um das Jahr 2000 kam der Reformprozess spürbar in Gang. Der damalige Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK), Hans Joachim Meyer, hat hierzu bekannt:

„Als ich (...) mein Amt (...) antrat, habe ich gesagt, dass nach dem Urteil der Fachleute – und dies entspricht auch meiner persönlichen Auffassung – die derzeitige Situation der Lehrerbildung außerordentlich unbefriedigend ist: weitgehend ungelöst ist etwa die zentrale Aufgabe fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kompetenzen im Verlauf der Studiums miteinander und mit schulpraktischen Erfahrungen zu verknüpfen“ (Meyer 2000: 8).

Nachdem ein Expertengremium im Auftrag der KMK die Ausbildungssituation analysiert und im Jahre 2000 gezielte Empfehlungen ausgesprochen hat (vgl. Terhart 2000), begann ein von allen Beteiligten getragener umfänglicher Reformprozess. Seitdem haben sich alle Bundesländer auf den Weg der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht – nicht als Beleg dafür, dass Unterricht bis dahin schlecht war, sondern mit dem Anspruch, Unterricht zukünftig noch besser werden zu lassen und somit den veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen noch besser gerecht werden zu können.

„Sämtliche Studienelemente – Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Praktika – müssen stärker als bisher am späteren Berufsfeld ausgerichtet sein, die Beliebbarkeit der Studienangebote bzw. des Studierens muss sowohl auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden dringend überwunden werden“ (Terhart 2000: 16).

Mit vergleichbaren grundsätzlichen Aussagen hat der Wissenschaftsrat im Jahre 2001 Empfehlungen zur Lehrerbildung vorgelegt:

„Studierenden, die eine pädagogische oder mit Unterrichtsgestaltung verbundene berufliche Tätigkeit anstreben oder sich bereits frühzeitig für den Lehrerberuf als Ziel ihrer Ausbildung entschieden haben, sollte die Möglichkeit eröffnet werden, bereits im Rahmen des (...) Studiums disziplinäre Fachstudien durch geeignete Veranstaltungen zum Erwerb von Lehr- und Vermittlungskompetenzen und darauf bezogene studienbegleitende Praxiserfahrungen zu ergänzen“ (Wissenschaftsrat 2001: 40).

Zeitgleich mit dem Beginn des Prozesses zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich im Hochschulbereich der Bologna-Prozess nicht nur abgezeichnet, sondern durchgesetzt. Dabei gilt es her-

vorzuheben, dass der Bologna-Prozess nicht von „der Politik“, sondern von den Universitäten angestoßen wurde. „Die Erklärung von Bologna (...) entstand aus dem mehrjährigen Dialog der Europäischen Rektorenkonferenz (heute EUA) mit mehreren europäischen Regierungen.“ (Landfried 2009)

Die HRK hat ihre Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung im Jahre 2005 konkretisiert und darin u.a. empfohlen, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in die Reformstrukturen des Bologna-Prozesses einzubinden, die Studieninhalte an Kernkompetenzen und Standards zu orientieren sowie eine Studienstruktur zu entwickeln, die fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungselemente verbindet (vgl. HRK 2005).

In Rheinland-Pfalz waren die inhaltlichen Aspekte der Reform von Anfang sehr deutlich: curriculare Transparenz, stärkerer Schulbezug als bisher, Verstärkung der pädagogischen Qualifizierung, Ausweitung der Fachdidaktiken sowie systematisch betreute Schulpraktika. Nun stellten sich die Kernfragen, ob der Bologna-Prozess auch auf die Lehramtsstudiengänge übertragbar war, ob er Vorteile auch für diesen Ausbildungssektor versprach und ob es nicht sogar geradezu geboten war, Lehramtsstudierende – zudem anlässlich der Umsetzung eines Reformkonzeptes – an diesem Struktur- und Akzeptanzwandel teilhaben zu lassen.

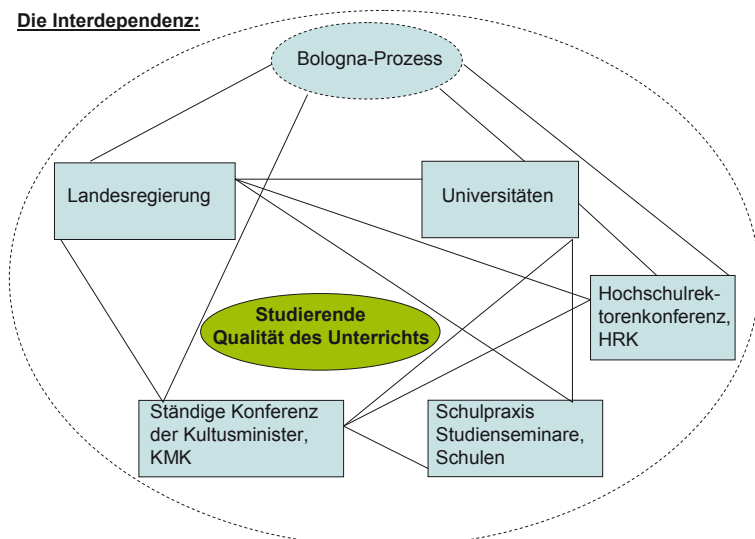
2. Eine Reform gewinnt an Struktur

Rheinland-Pfalz und die meisten anderen Bundesländer haben diese Herausforderungen umfänglich angenommen, die drei Kernfragen positiv beantwortet und die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Chancen in das Reformkonzept einbezogen. Auch der Wissenschaftsrat sprach sich dafür aus, dass die Länder konsekutive Formen der Lehramtsstudiengänge einführen (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 37).

Um die Entwicklung zwischen den Bundesländern insbesondere auch unter Qualitätsgesichtspunkten transparent und vergleichbar zu gestalten, haben sich die Länder in der KMK auf Kriterien verständigt,

sowohl hinsichtlich Struktur und Inhalten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als auch hinsichtlich der Einpassung in den Bologna-Prozess (KMK 2004, 2005, 2007, 2008). Da der Bologna-Prozess die bisherigen staatlichen Studiengänge in reine Hochschulstudiengänge überführt, ging es auch darum, die Erfüllung des Verfassungsauftrages bezüglich des Staatseinflusses auf die Lehrkräfteausbildung zu sichern. Dementsprechend wurden Strukturvorgaben für Lehramtsstudiengänge entwickelt. Wenn die Studienprogramme, d.h. die Bachelor- und Masterprüfungsordnungen, diese auf KMK-Beschlüssen basierenden Vorgaben erfüllen, erfolgen entsprechende Anerkennungen. Der Politik in Rheinland-Pfalz war und ist stark daran gelegen, mit diesem Umstellungsprozess so wenig wie möglich in den Zuständigkeitsbereich der Universitäten einzugreifen und von Beginn des Prozesses an, die Hochschulen als Institution und die einzelnen Fachwissenschaften an der Ausgestaltung des Reformkonzeptes zu beteiligen.

Die Interdependenz:



Im Mittelpunkt stehen die Studierenden und die Qualität des Unterrichts.

Abb. 1: Interdependenz Politik – Wissenschaft – Bildung

3. Die Reform wird umgesetzt

Die tragende Säule des rheinland-pfälzischen Reformkonzeptes sind die Curricularen Standards für alle unterrichtsrelevanten Studienfächer und für die Bildungswissenschaften (MBWJK 2007). Die Studiengänge wurden modularisiert, das heißt kompetenzorientiert thematisch gegliedert und gebündelt. Die erwarteten Kompetenzen wurden definiert sowie Inhaltsbereiche angegeben, mit denen die Qualifikationen erreicht werden sollen. Die Arbeitsgruppen zum Entwurf dieser Standards waren zusammengesetzt aus Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Fachwissenschaften aller Universitäten in Rheinland-Pfalz, der Studienseminare, der Schulpraxis sowie des zuständigen Ministeriums. Die Arbeit bezog ausdrücklich die Stärkung der einzelnen Fachdidaktiken mit ein. In ausgesprochen großem Einvernehmen wurde dieses Kernstück der Reform erarbeitet. Dabei hat man sich ganz bewusst nicht auf eine übertriebene Engführung eingelassen, für jedes einzelne Modul Leistungspunkt-Vorgaben festzulegen. Vielmehr sind die Universitäten frei, auch eigene Schwerpunkte zu setzen. Vorgegeben sind lediglich die Punktsommen für die einzelnen Fächer im Bachelor- und im Masterstudiengang. Diese Flexibilität bedeutet zugleich, dass für die Umsetzung der Module ebenfalls keine Vorgaben gesetzt wurden, weder für die Art der einzelnen Lehrveranstaltungen, noch für die Zusammenfassung von Einzelthemen in jeweiligen Veranstaltungen.

Eine weitere Reformsäule sind die Schulpraktika, um von Beginn des Studiums an Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Für alle Lehrämter sind Praktika vorgesehen, die systematisch aufeinander aufbauen, den einzelnen Ausbildungsabschnitten zugeordnet sind und von Expertinnen und Experten der Schulpraxis aus den Studienseminare und den Schulen intensiv betreut werden. Wegen des besonderen Stellenwertes der schulorientierten Ausbildung unter Einbezug der Praktika erhielt das rheinland-pfälzische Reformwerk die Bezeichnung „Duales Studien- und Ausbildungskonzept“.

Ein drittes wesentliches Strukturelement sind die Zentren für Lehrerbildung (ZfL), die an allen Universitäten des Landes eingerichtet

wurden. In diesen ZfL sind die Angelegenheiten der Lehramtsstudierenden und der Lehramtsstudiengänge kompetent zusammengefasst, und – was ganz besonders wichtig war – das Lehramtsstudium wurde an den Hochschulen erstmalig klar und für die Studierenden eindeutig identifizierbar verortet. Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte nicht länger ein Spielball zwischen den Fachbereichen sein, sondern eine klare Heimat haben, auf dass auch die Studierenden wissen, woran und an wen sie sich zu halten haben bzw. wenden können.

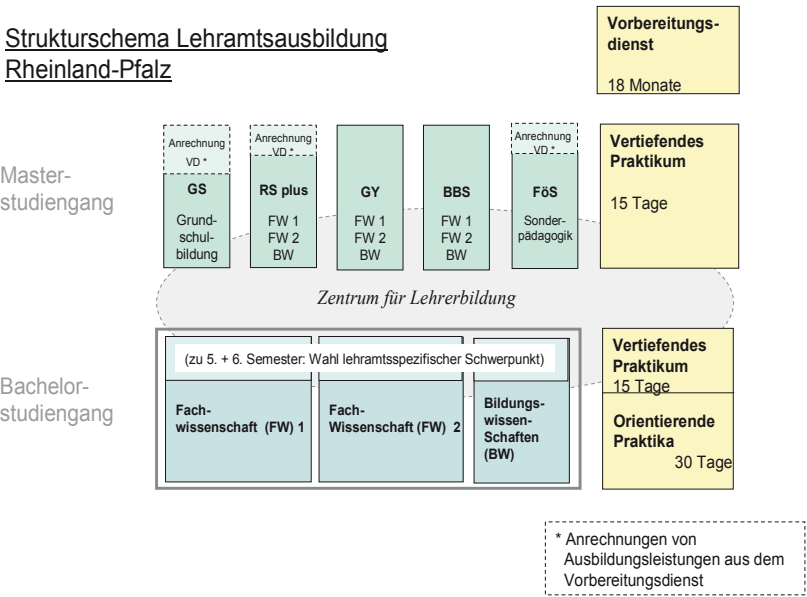


Abb. 2: Strukturschema der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz

4. Ein Zwischen-Befund

Spätestens seit Beginn des Umsetzungsprozesses ab dem Wintersemester 2007/2008 hat sich eine ganze Menge an den Universitäten in Sinne einer Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung getan – nicht alleine in Rheinland-Pfalz, sondern bundesweit. Die Umstellung auf die Bachelor-/Masterstruktur hat an den Universitäten Kaiserslautern und Koblenz-Landau mit dem Wintersemester 2007/2008 begonnen, an den Universitäten Mainz und Trier mit dem Wintersemester 2008/2009. Die Erfolge des Reformprozesses wurden bundesweit deutlich.

„An den Universitäten ist das Bewusstsein für die Bedeutung der Lehrerbildung gestiegen. Es wurden (...) eigene Zentren dafür gegründet, Studienprogramme in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen deutlicher auf das spätere Berufsfeld abgestimmt; die Situation der Fachdidaktiken schrittweise verbessert(...). Die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und Studienseminaren, die den berufspraktisch ausgerichteten Vorbereitungsdienst durchführen, in den Studienseminaren sind Ausbildungspläne gestrafft worden.“ (Terhart 2009).

Wenn man so will: Der politische Impuls zeigt nachhaltige Wirkung.

5. Ein Zwischen-Fall

Die Universitäten haben Modulhandbücher erarbeitet, Veranstaltungsprogramme aufgelegt und erste Prüfungen durchgeführt – nicht alleine in den lehramtsbezogenen Studiengängen, sondern allgemein im Bachelor-/Mastersystem. Viel guter Wille wurde investiert, viel Bisheriges hat sich dabei aber auch noch in das Neue ‚hineingerettet‘; Bologna als an der einen oder anderen Stelle zu starres System verstanden und Gestaltungsspielräume nicht erschöpfend genutzt. Das haben nicht zuletzt die Studierenden gespürt, die ihrem Ärger im Herbst des Jahres 2009 Luft verschafft haben. Die Botschaft kam sowohl bei den Universitätsleitungen als auch bei der Politik an. Man kann sagen, dass ein Großteil des studentischen Protestes angesichts von Kinderkrankheiten in der ersten

Bologna-Umsetzungsphase berechtigt war – von vereinzelt zugespitzten Übertreibungen vielleicht einmal abgesehen. Schließlich war für alle Beteiligten sehr viel sehr neu. Es muss eingeräumt werden, „dass so viel Neuerung nicht ins gewohnte durchhierarchisierte deutsche Unisystem“ auf Anhieb gepasst hat (Landfried 2009).

Die Politik, hier die Landesregierung, aber auch die KMK, sowie die Hochschulen haben konstruktiv reagiert. Dabei war es sicherlich auch so, dass im ersten Furor die Intention und auch die Möglichkeiten, die dem Bologna-Prozess innewohnen, nicht bis zur letzten Konsequenz ausgenutzt wurden. Das zuständige Ministerium hat mit den Präsidenten der rheinland-pfälzischen Hochschulen zunächst allgemeine Aspekte erörtert, um die Umsetzung des Bologna-Prozesses im Allgemeinen zu optimieren und sich im Anschluss daran über wesentliche Aspekte speziell der lehramtsbezogenen Studiengänge verständigt. Die Vereinbarungen kommen den Studierenden zu Gute, ohne das Qualitätsniveau der Ausbildung zu beeinträchtigen. Insbesondere wurden nochmals die Handlungsspielräume der Universitäten aufgezeigt.

6. Eine Perspektive

Die Verständigung mit den Universitätspräsidenten zur Entlastung der Studierenden umfasst die Curricularen Standards, den Prüfungsaufwand, den Studierendenalltag und die Praktikumsverpflichtungen.

Hinsichtlich der Curricularen Standards wurde nachdrücklich unterstrichen, dass die Benennung von Inhalten in den Modulen nicht als zwingende Gliederungsvorgabe für einzelne Lehrveranstaltungen zu verstehen ist. Vielmehr sind die Curricularen Standards unter Berücksichtigung der Studierbarkeit umzusetzen. Dementsprechend wurde in die Verwaltungsvorschrift Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen folgender grundlegende Text den Modulen vorangestellt: „Die Curricularen Standards der Studienfächer, die mit den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (...) und den „Ländergemeinsamen inhaltli-

chen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Anm. der KMK) kompatibel sind, bilden den thematischen Rahmen, der von den Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Studierbarkeit durch Aufstellung von Studienplänen umgesetzt wird“ (MBWJK 2010). Dementsprechend ist die Arbeitsbelastung der Studierenden gemäß den vorgesehenen Leistungspunkten zu begrenzen. Entfallen sind zudem Vorgaben für die Verknüpfung einzelner Module miteinander hinsichtlich einer im Studium verbindlich einzuhaltenden Reihenfolge.

Insbesondere ist man im Rahmen dieser Verständigung auch darum bemüht, den Prüfungsaufwand zu reduzieren. Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass Module in der Regel mit – nur – einer Prüfung abschließen, wobei in begründeten Ausnahmefällen hiervon auch im Interesse der Studierenden abgewichen werden kann. Die Universitäten wollen darüber hinaus eine Höchstzahl für die insgesamt pro Semester zu erbringenden Prüfungsleistungen festsetzen. Auch ist keineswegs zwingend, dass jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss.

Darüber hinaus hat sich das zuständige Ministerium dazu entschlossen, das Erste Staatsexamen im Wege der Anerkennung von Hochschulprüfungen zu vergeben. Bisher war ein gesondertes staatliches Prüfungsverfahren nach Studienabschluss vorgesehen, die von den Studierenden zusätzlichen Arbeitsaufwand verlangt hatte. Diese Neuerung wurde in der aktuellen Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung umgesetzt (vgl. Staatskanzlei Rheinland-Pfalz 2010).

Auch das Praktikumssystem wurde inzwischen weiterentwickelt: Von den Studierenden werden nur noch zwei Orientierende und zwei Vertiefende Praktika verlangt. Zudem kann dabei ein Orientierendes Schul-Praktikum durch ein Praktikum an einem außerschulischen Lern- oder Ausbildungsort ersetzt werden. Diese Entlastung kommt den Studierenden, den Hochschulen und dem System Schule zugute. Die Politik hat gerade auch unter dem Eindruck stark gestiegener Studierendenzahlen reagiert. Um den Praxisanteil in der Lehrkräfteausbildung jedoch nicht zu schmälern, wird der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter 18 Monate umfassen, statt der bis dahin geplanten 15 Monate. Diese Klarstel-

Bundesweiter Bildungsstreik 2009
Protestbewegung – Aktionismus – Reformen der
Reformen
Kolisang, C. (Hrsg.)
2013, XX, 169 S. 3 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-01867-2