

Wider die Fragmentierung

Lehrerbildung kann nur als gemeinsame Aufgabe von Schule, Universität und Seminar gelingen. Die Fachlichkeit darf dabei nicht zu kurz kommen.

Von Stefan Kipf

Universitätäre Lehrerbildung ist in aller Munde, leider nicht immer so, wie man es sich als überzeugter Lehrerbildner wünscht. Angesichts der Probleme in den Schulen und eines überbordenden Lehrermangels überrascht es nicht, dass die universitäre Lehrerbildung über ihre Leistungsfähigkeit wenig Schmeichelhaftes zu hören bekommt. Sie gilt immer noch als ein Ort, an dem theoretisches Lernen und die Berufsvorbereitung in keinem glücklichen Verhältnis stehen. Dies ist besonders ärgerlich, da in den letzten Jahren Lehrerbildungszentren wie Pilze aus dem Boden schießen, Millionen im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung in Lehre und Forschung investiert und Praxisphasen ausgedehnt werden. Auch in den Studienordnungen wird großer Wert auf die Professionalisierung der Studenten gelegt, um Grundlagen für die weitere Ausbildung und den Beruf zu schaffen: Die Studenten sollen zwei Fächer auf wissenschaftlichem Niveau beherrschen, fachdidaktisch beschlagen und allgemeinpädagogisch sattelfest sein, Grundlagen inklusiven, sprachbildenden und digitalisierten Unterrichts kennen sowie orientiert sein, wie man wissenschaftlich fundiert Schulentwicklung betreibt, Konflikte löst und mit Eltern kommuniziert.

Trotz dieser optimistischen Perspektiven wurde das Grundproblem der Lehrerbildung nicht gelöst, Theorie und Berufsvorbereitung ins Gleichgewicht zu bringen. Blickt man nämlich auf die zahlreichen Reformen des Lehramtsstudiums zurück, die nach dem Pisa-Schock in die Wege geleitet wurden, fällt die Gewinn- und Verlust-Bilanz zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft deutlich aus: Während sich Erziehungswissenschaft und insbesondere Fachdidaktik über größere Studienanteile freuen konnten, sieht die Sache für die Fächer anders aus: Sie sind der eigentliche Verlierer der Bachelor- und Masterreform. Obwohl im Bachelor der Schwerpunkt auf dem fachwissenschaftlichen

Studium liegt, existiert im Master of Education zumeist nur ein minimalistisches Studienangebot – hier wird man über Korrekturen nachdenken müssen. Die Gründe für diese Entwicklung liegen auf der Hand: Die Erziehungswissenschaft, die maßgeblichen Einfluss auf die Bildungspolitik übt, weiß mit den Fächern oft nur wenig anzufangen (umgekehrt ist das leider auch der Fall). Fachlichkeit erschien lange in der Öffentlichkeit als eine austauschbare Größe, zumal auf der Grundlage eines einseitigen Kompetenzbegriffes, der Unterrichtsinhalten nur relativen Wert zuschreibt. Und der Fachlehrer galt ohnehin als ein Hauptverantwortlicher für die Bildungsmisere, da er nur sein Fach, nicht aber die Bedürfnisse seiner Schüler im Auge gehabt habe.

Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Fachwissenschaft zu einer ihrer vornehmsten gesellschaftlichen Aufgaben, der Lehrerbildung, viel zu zögerlich bekennt und deshalb kaum wahrgenommen wird. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn in Reformkommissionen immer wieder ein Reflex wirksam wird: Braucht man für eine Innovation Studienpunkte, holt man sie sich bei den Fächern – zumal Widerstand nicht zu erwarten ist. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Fachwissenschaftler viel zu selten in den Lehrerbildungszentren tätig sind. Gleichwohl ist ihre aktive Mitarbeit unverzichtbar, um ein lehramtsbezogenes, an fachwissenschaftlichen Standards orientiertes Studium mit den sich wandelnden Ansprüchen an schulisches Lernen sinnvoll zu verknüpfen und die Fachlichkeit zu stärken. Lehrerbildung ist nicht nur Sache der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, sondern auch der Fachwissenschaft, die durch ihre aktive Teilhabe am Lehramtsstudium ihre gesellschaftliche Wirksamkeit eindrücklich unter Beweis stellt und sich zu dieser Aufgabe bekennen sollte.

Auch die Fachdidaktik muss sich fragen lassen, ob sie ihrer Rolle als dem entscheidenden Bindeglied zwischen Universität und Schule gerecht wird. Tat-



Klassische Ausbildung: Lehramtsstudenten im ersten Studienjahr an der Universität Leipzig

Foto dpa

sächlich gehört die Verknüpfung von Theorie und Praxis zur ihrer elementaren Seinsbedingung, sie ist die „Wissenschaft vom fachbezogenen Lernen“, um Unterricht besser verstehen und seine Qualität steigern zu können. Jedoch fällt es der Fachdidaktik nicht leicht, diese Erwartungen zu erfüllen: Sie darf sich weder in kurzzeitigem Praktizismus ergeben noch selbstgewählte Distanz zur schulischen Praxis als Zeichen wissenschaftlicher Dignität vorschützen. Angesichts ausgedehnter Praxisphasen im Studium steht die Fachdidaktik unter besonderem Druck, eine befriedigende Umsetzung für die Theorie-Praxis-Verbindung zu finden. Sie kann dies leisten, wenn sie dazu bereit ist und ihr die Möglichkeit gegeben wird, die Studenten professionell auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht vorzubereiten und sie während der Praxisphase kontinuierlich zu begleiten. Überaus lohnend ist die Betreuung von Studien- bzw. Lernforschungsprojekten für Studenten im Praxissemester. Im Zentrum steht eine eingegrenzte Forschungsfrage pädagogischer oder fachdidaktischer Art, die anhand von Beobachtungen, Befragungen oder überschaubaren Tests bearbei-

tet wird. Für die Studenten ist ein solches Projekt wegen der Verbindung von Theorie und Fachbezug attraktiv, wenn es mit der Schule entwickelt wird und eine Anbindung an den selbst gestalteten Unterricht erlaubt. So lässt sich leicht vermeiden, dass sich die Studenten als von der Universität fremdgesteuerte Datensammler empfinden und das Projekt als Zusatzbelastung eines ohnehin randvollen Arbeitsplans gilt. Insgesamt sollte sich die Fachdidaktik ihrer pädagogischen Verantwortung und ihrer Leistungsfähigkeit bewusst sein und es nicht dazu kommen lassen, dass Studenten die Betreuung durch die Universität als unbefriedigend empfinden. Es ist nicht akzeptabel, wenn die Begleitung der Studenten an die Mentoren in den Schulen „delegiert“ wird und sich fachdidaktische Hochschullehrer an den Schulen nicht zu Hospitationen blicken lassen. Leider werden diese Probleme dadurch vergrößert, dass für die Betreuung der Studenten oft nicht genügend Fachpersonal zur Verfügung steht. Offensichtlich ist immer noch nicht klar, dass das Praxissemester für Lehramtsstudenten das zentrale Studienereignis ist und personell entsprechend unterfüttert sein muss, damit die hochge-

steckten Ziele erreichbar sind. Schließlich bleibt die Frage zu klären, wie die überall feststellbare Fragmentierung der Lehrerbildung in nicht selten antagonistische Einzelteile überwunden werden kann. Entscheidend sind Kontakte zu den Mentoren in den Schulen, von denen so viel abhängt: Sie sind für die Studenten tägliche Ansprechpartner, stehen für Hospitationen zur Verfügung, planen mit den Studenten Unterricht und besprechen ihn nach. Damit die Studenten nicht zwischen zwei Institutionen mit unterschiedlichen Ansprüchen zerrieben werden, sind institutionalisierte Formen der Lernbegleitung nötig, in deren Rahmen sich Universität und Schule professionell begegnen und miteinander ins Gespräch kommen. Es ist nötig, die Mentoren auf die Lernbegleitung vorzubereiten. In Berlin wurden hiermit seit der Einführung des Praxissemesters im Jahr 2016 gute Erfahrungen gemacht. In einer Qualifizierung lernen die Mentoren Konzepte des Unterrichtacoachings kennen und werden mit den Grundlagen des fachdidaktischen Studiums vertraut gemacht. Dabei handelt es sich weniger um eine klassische Fortbildung, als um professionelle Lerngemeinschaften, von denen

alle profitieren, auch die Studenten. Die Berliner Mentoren erhalten pro Fach eine Ermäßigungsstunde, und zwar für das gesamte Schuljahr.

Neben den Mentoren ist auch die Einbindung der Studienseminare notwendig. Als Vorbereitung auf das Praxissemester gestalten Fachseminarleiter aus der Referendariatsausbildung mit den Fachdidaktikern ein bis zwei Seminararbeiten. Während des Praxissemesters führen die Fachberater Studenten in das Verfahren des „kollegialen Unterrichtacoachings“ ein, zeigen eigenen Unterricht und werten ihn mit den Studenten aus. Sie vermitteln Einblicke in die Praxis des Referendariats, indem die Studenten am Fachseminar teilnehmen und mit den Lehramtsanwärtern Erfahrungen austauschen können. Für eine gelingende Lehrerbildung bedarf es einer durchgängigen Kooperation zwischen allen Akteuren, innerhalb der Universität und darüber hinaus. Exzellente Lehrerbildung muss mehr sein als die Summe ihrer hochentwickelten, jedoch häufig unverbundenen Einzelteile.

Der Autor lehrt Didaktik der alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Herr Münch, in Ihrem neuen Buch warnen Sie vor einem „globalen bildungsindustriellen Komplex“. Die nationale Bildungspolitik werde davon abgehalten, nach ihrer bisherigen Logik zu arbeiten. An ihre Stelle sei ein globales Netzwerk getreten unter der Führung der OECD und anderer Akteure, mit dem OECD-Bildungsdirektor Andreas Schleicher als einer der zentralen Figuren.

MÜNCH: In diesem internationalen Netzwerk konzentriert sich die Macht. Seine Akteure sind organisiert im sogenannten Pisa-Konsortium. Das sind die Agenturen und Unternehmen hinter dem internationalen Schulvergleichstest, der global umsatzstärkste Bildungskonzern Pearson gehört genauso dazu wie die größte Testfirma der Welt, der Educational Testing Service (ETS). Aber auch staatlich finanzierte Einrichtungen sind dabei, der australische Council for Educational Research zum Beispiel oder in Deutschland das Dimpf – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Es geht um die Beantwortung der Frage nach dem Wesen von Bildung, das anhand eines angloamerikanischen Modells von Basiskompetenzen beschrieben und mit Hilfe von eigens entwickelten Tests abgeprüft wird.

Herr Schleicher, wie fühlt man sich als Zentralfigur des bildungsindustriellen Komplexes?

SCHLEICHER: Ich weiß nichts von einem solchen Komplex. Pisa will die Bildungssysteme besser machen. Mit Macht oder Machtausübung von außen hat Pisa rein gar nichts zu tun. Es wird geleitet und finanziert von den Bildungsministerien der Mitgliedsstaaten, und die Entwicklung des Pisa-Tests geschieht unter der Leitung eines Gremiums führender Wissenschaftler, die von den teilnehmenden Staaten benannt werden.

MÜNCH: Natürlich braucht man für Pisa Wissenschaftler, um die Fragen zu designen. Aber um den Test in der Breite umzusetzen, braucht es die Schlagkraft der Agenturen und Unternehmen, und deren Rolle verselbständigt sich zwangsläufig. Irgendwann können die nationalen Bildungsministerien nur noch die Daten entgegennehmen – mitsamt den Empfehlungen, die daraus abgeleitet werden. Pearson selbst berichtete 2014 auf seiner Homepage wörtlich, dass es den Pisa-Test 2018 für die OECD entwickelt.

SCHLEICHER: Noch mal: Die Pisa-Tests werden von einer Expertengruppe entwickelt, in der alle Mitgliedstaaten ver-

treten sind, aber kein einziger Unternehmensvertreter. Technische Expertise wird später hereingeholt, um bestimmte Fragestellungen zu verfeinern, zu operationalisieren. Pearson etwa hatte als Teil des Pisa-Konsortiums 2015 und 2018 einen Auftrag für die Entwicklung der Rahmenkonzeption der Tests – mit einem Volumen von einem Bruchteil eines Prozents der Gesamtaufwendungen. Die Bildungsministerien bestimmen, was wo wie und von wem gemessen wird. Niemand anders, auch nicht die OECD. Und ganz sicher nicht die Industrie.

MÜNCH: Sie tun so, als sei die OECD nur Moderator bei Pisa, und unterschlagen, dass Sie selbst zunehmend Empfehlungen über die Medien spielen. Die führen in den Ministerien dann zu Kurzschlussreaktionen.

Welche Kurzschlussreaktionen meinen Sie?

MÜNCH: Es fing damit an, dass die OECD aus Pisa schlussfolgerte, die Merkmale wirklich erfolgreicher Bildungssysteme seien mehr Schulautonomie, eine starke Leitung und zentrale Leistungstests. Wenn solche Botschaften verbreitet werden, gerät die Politik unter Druck, das auch umzusetzen. Das Ergebnis sieht man paradigmatisch in den Vereinigten Staaten, wo die Schulen bei weitem nicht so erfolgreich sind wie in Ostasien. Und warum? Weil ähnliche Schulmodelle abhängig von den kulturellen Unterschieden zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen.

SCHLEICHER: Merken Sie, wie Sie sich selbst widersprechen? Sie behaupten, die OECD propagiere das amerikanische Modell. Gleichzeitig betonen Sie, dass Amerikas Schulsystem im internationalen Vergleich nicht besonders gut abschnidet. Was wir aber erst durch Pisa wissen. Seitdem wissen wir auch: Länder wie Finnland, Japan oder Portugal bekommen Schule besser hin. Und nein, die OECD hat keinem Land gesagt, es solle die Schulautonomie stärken. Aber offenbar ist das ein Faktor, der beispielsweise



Richard Münch ist Soziologe und hat zuletzt an der Universität Bamberg gelehrt, wo er weiterhin „Emeritus of Excellence“ ist. Er hat die Streitschrift „Der bildungsindustrielle Komplex“ vorgelegt. Foto Privat

in Finnland wirkt. Das ist doch das Spannende, was Pisa geschaffen hat: eine globale Plattform, eine globale Plattform zum Austausch verschiedenster Lösungsansätze. Im Übrigen: Wenn Ihre These von der Allmacht von Pisa richtig wäre, Herr Münch, müssten wir überall dieselben Bildungssysteme haben. Haben wir aber nicht.

MÜNCH: Natürlich hat jedes Bildungssystem seine eigene Tradition. Aber sie ist konfrontiert mit den Daten und den Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden. Deshalb werden die Schulsysteme nicht genau wie in Finnland oder China. Aber es werden Elemente übernommen. In Deutschland die Bildungsstandards, die Fokussierung auf die Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften.

SCHLEICHER: Die kompetenzorientierten Bildungsstandards kommen nicht



Andreas Schleicher ist Statistiker, leitet das Direktorat für Bildung bei der OECD und ist Internationaler Koordinator für die Pisa-Studien. Er hat eine Waldorfschule besucht. Foto Picture Alliance

von Pisa, sondern weil die deutsche Bildungspolitik gesehen hat: Viele Länder mit leistungsstarken Schulen haben verbindliche Bildungsziele, anstatt jede Schule jedes Ziel vor Ort neu erfinden zu lassen. Ich halte das für eine richtige Beobachtung und eine gute Schlussfolgerung.

Herr Schleicher, Sie betonen die Wissenschaftlichkeit von Pisa. Nun sagt Herr Münch allerdings auch, die Bildungsforschung sei eine „weitgehend angewandte Forschung und dadurch naturgemäß Dienstleistung für die jeweils herrschende politische Agenda.“

SCHLEICHER: Natürlich ist die Bedeutung der Bildungsforschung gestiegen – so wie die Bedeutung der empirischen Forschung insgesamt. Die Verknüpfungen zwischen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis sind enger geworden. Zum Glück, wie ich finde. Das heißt im Umkehrschluss aber nicht, dass

der überwiegende Teil der Bildungswissenschaften heute angewandt ist. Im Gegenteil, viele Lehrkräfte beklagen, dass die Bildungswissenschaften immer noch zu weit entfernt sind von ihrem Alltag, zu abgehoben.

MÜNCH: Wir haben es mit einem Monopol zu tun. Pisa hat auf globaler Ebene betrachtet die Daten und trifft bei ihrer Erhebung und Verarbeitung Selektionsentscheidungen, wodurch das, was als Bildung gilt, definiert wird. Und genau hier, in dieser engen Konzentration auf die Basiskompetenzen, liegt die Verknüpfung zur politischen Agenda, die einen Namen hat: New Public Management. Sie definiert das datengetriebene Kontrollregime, das ich vorhin beschrieben habe.

Wer setzt diese Agenda?

MÜNCH: Dahinter stehen die Pisa-Macher, aber auch Ökonomen sind maßgeblich beteiligt. Man möchte ein System etablieren, in dem man das Versprechen von mehr Autonomie an umfangreiche Kontrollen bindet. Das ist in anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung genauso, auch an den Hochschulen gilt das.

SCHLEICHER: Das New Public Management ist keine Erfindung der OECD, sondern entstand bereits in den achtziger Jahren, als noch keiner an Pisa dachte. Einen Kritikpunkt möchte ich aber annehmen: Die Tests haben im Moment einen zu engen Kompetenzbegriff als Grundlage, also einen zu starken Fokus auf Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Das ist aber ein gutes Beispiel für den geringen Einfluss des OECD-Generalsekretariats im Verhältnis zu unseren Mitgliedstaaten. Hätten wir mehr zu sagen, würden wir mehr Gewicht auf soziale und emotionale Kompetenzen legen.

Stimmen Sie mit der These von Herrn Münch überein, dass Pisa als Ganzes mächtig erfolgreich war?

SCHLEICHER: Ich weiß nicht, wie er darauf kommt. Vor 2000 gab es in Deutschland keine Debatte über frühkind-

liche Förderung in den Kitas, dafür gab es viele Leute, die sagten: „Mütter, die ihre Kinder in den Kindergarten geben, haben nicht deren Bestes im Sinn.“ Und glauben Sie, wir hätten ohne Pisa den Trend zur Ganztagschule bekommen oder die Bestrebungen, Schüler mit Migrationshintergrund besser zu fördern? Vor Pisa haben die Bildungspolitik auch hierzulande geglaubt, sie wüssten, was sie tun. Weil sie es immer schon so gemacht hatten und nichts anderes kannten. Der Status quo hat bis heute viele Unterstützer im Bildungssystem, und den hat Pisa in Frage gestellt.

MÜNCH: Ja, aber um welchen Preis? Viele Länder sind nach 2000 in Richtung New Public Management umgeschwenkt und haben seitdem ausgerechnet in den Pisa-Tests immer schlechtere Leistungen erzielt. Großbritannien ist ein sehr gutes Beispiel dafür.

SCHLEICHER: Es ist aber doch genau andersherum! Pisa hat die Methoden des New Public Managements in der Bildung eher in Frage gestellt, wie Sie selbst sagen, wenn Sie auf die schlechteren Ergebnisse Großbritanniens verweisen.

Herr Schleicher, Herr Münch kritisiert in seinem Buch, die OECD rede viel von der Autonomie der Schulen, doch faktisch habe Pisa dazu beigetragen, dass die Autonomie der Schulen geschrumpft sei.

SCHLEICHER: Genau deshalb ist es schön, wenn man Daten hat. Die Frage lässt sich empirisch klar beantworten: Die Freiräume der Schulen in Deutschland sind in den vergangenen 20 Jahren deutlich gewachsen. Nicht in allen Bundesländern gleichermaßen, aber in der Regel haben die Schulleitungen heute ein Mitspracherecht bei der Einstellung neuer Lehrer und auch bei der Frage, wen sie befördern wollen. Die Schulen können ihren Unterricht freier gestalten, die einzelnen Lehrkräfte können ebenfalls mehr selbst entscheiden.

MÜNCH: Mal ehrlich, welche Freiheitsgrade haben Entscheidungen, die Schulen treffen, weil sie sich im Wettbewerb mit anderen befinden? Real bedeutet das Konzept der „eigenverantwortlichen Schule“ einen viel höheren Aufwand an Berichten, Dokumenten und Evaluationen. Echte, professionelle Autonomie würde bedeuten, dass man die natürliche Autorität der Lehrerinnen und Lehrer gelten lässt, dass man ihnen Freiheit lässt bei der Umsetzung des Curriculums.

Die Fragen stellte Martin Wiarda.

Streitgespräch

Definiert Pisa, was Bildung ist?

Richard Münch und Andreas Schleicher über die Wirkungen der Leistungsmessung