

Deutschlands Abschneiden bei PISA: Auch die Quittung für eine mehr als halbherzige Reform der Lehramtsausbildung

(Kurzfassung eines Beitrages der Autorin in PädForum, H. 3, 15. Jg. Juni 2002, S. 204-208)

Die große pädagogische Kunst, differenzierte Lern- und Handlungsangebote im Rahmen gemeinsamer Erziehung anzubieten, die die Schwachen fördern und die Starken fordern, hat sich an deutschen Schulen nicht so durchsetzen können, wie es wünschenswert gewesen wäre. Weniger die Zielsetzungen der in den siebziger Jahren in diese Richtung angeschobenen Reform der Lehramtsausbildung sind dafür verantwortlich als die bildungspolitische Ignoranz, die diesem äußerst demokratischen Programm über Jahrzehnte hinweg hinsichtlich seiner Akzeptanz und seiner Ausstattung mit Ressourcen zuteil wurde. Das schlechte Abschneiden Deutschlands bei PISA ist auch dafür die Quittung...

Was jetzt durch PISA auf den Tisch kommt, ist für viele der seit den siebziger Jahren an Reformuniversitäten wie z. B. in Kassel, Bremen und Oldenburg in der Lehramtsausbildung tätigen WissenschaftlerInnen keine Überraschung – also wahrhaftig nichts Neues. Schon Mitte der sechziger Jahre war von Georg Picht ("Die deutsche Bildungskatastrophe") auf die mangelhafte Schulausstattung, fehlendes Lehrpersonal und auf die schlechte Ausbildung von Lehrkräften hingewiesen worden. Ralf Dahrendorf monierte das damit verletzte allgemeine Bürgerrecht auf Bildung hin und forderte damals die Verwirklichung von Bildung als sozialem Grundrecht.

Wie Deutschlands Abschneiden bei PISA zeigt, hat sich seitdem wenig geändert. Auch heute noch findet ein "Lernen in der Klassenschule" (Johannes Beck 1974) statt. Sozial Schwache und Sprachunkundige werden heute genauso benachteiligt wie zum Beginn der Bemühungen um eine Bildungsreform vor dreißig Jahren.

Fast gebetsmühlenartig wurde von reformorientierten Bildungswissenschaftlern schon damals darauf hingewiesen und in der neu gestalteten Lehrerausbildung an Universitäten auch entsprechend gelehrt, dass die konsequente Umsetzung der Grundrechte, das heißt: keine

Benachteiligung wegen Geschlecht, Rasse kultureller Zugehörigkeit und Behinderungen, strukturelle lerntheoretische und didaktisch-methodische Konsequenzen haben muss.

Für mich als einer von jenen, die seit mehr als 25 Jahren an der 1971 (aus den Erkenntnissen des Bildungsnotstandes heraus) speziell für die Lehrerbildung gegründeten Universität Bremen arbeitet, ist das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in der PISA-Vergleichsstudie nicht verwunderlich. Denn die neuen Wege an den Universitäten zeigten zu wenig Wertschätzung und Breitenwirkung in Schulverwaltungen und Schulen. PISA verweist auf den Sisypchoscharakter des Bemühens um eine Demokratisierung von Bildung in den vergangenen drei Jahrzehnten. Das stimmt melancholisch. Vielen Kolleginnen und Kollegen meiner Generation dürfte das ähnlich gehen.

Dabei war der bildungspolitische Aufbruch damals vielversprechend. Als Antwort auf die herbe Kritik am deutschen Schulwesen wurden bereits Mitte der siebziger Jahre die ersten öffentlichen Gesamtschulen gegründet. Für ihre Gestaltung wurden Schulen im europäischen Ausland besichtigt (z.B. in Holland, Dänemark, Schweden und England) und auf die bemerkenswerte reformpädagogische Tradition der 20er Jahre in Deutschland zurückgegriffen. Freilich mussten die Gesamtschulen ihre Position als Modelle neben dem traditionell drei- bzw. viergliedrig weitergeführten Bildungssystem behaupten. Einerseits wurde die Horizontalisierung des Schulwesens – wie in Bremen – betrieben, andererseits wurde an Gymnasien und Sonderschulen festgehalten.

Auch in der Lehramtsausbildung tat sich damals einiges. Pädagogische Hochschulen wurden in Universitäten integriert und die Ausbildung von Grund- Haupt- und Realschullehrkräften an die Universität geholt. Fächerübergreifende, stärker erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtete Curricula wurden entwickelt. In Bremen und Hamburg wurde die Gleichwertigkeit der Schulstufen festgeschrieben, der "Stufenlehrer" kreiert, die Studiendauer für das Grund- und Hauptschullehramt an der Universität auf 8 Semester angehoben und damit der Status der Grund- Haupt und RealschulLehrkräfte aufgewertet. Oldenburg ging sogar einen Schritt weiter und entwickelte um einer konsequenten Verknüpfung von theoretischen Grundlagen und ihrer praktischen Umsetzung in der Schule willen die Einphasige Lehramtsausbildung.

Höchst aktuelle Merkmale der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen waren und sind,

- ein kontinuierlicher, wissenschaftlich begleiteter Praxisbezug vom ersten Semester an, der forschendes Lernen mit Kindern ermöglicht und es den Studierenden erlaubt, ihre Eignung für den Beruf vor Ort im Umgang mit den Kindern und den Kollegien zu überprüfen;
- ein Projektstudium in den gewählten Studienfächern, das sich durch Interdisziplinarität von Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik, durch Problemorientierung, d.h. Orientierung an gesellschaftlichen Fragestellungen und durch exemplarisches Lernen auszeichnet und den Studierenden einen Sinnzusammenhang des Gelernten eröffnet sowie über 2-3 Semester eine "Studierheimat" bietet.

Studierende können auf diese Weise von Anfang an ihre Berufsmotivation überprüfen und das an der Universität Gelernte im Umgang mit Kindern/Jugendlichen kontinuierlich erproben.

Und auch die Inhalte des Studiums änderten sich. Sie waren und sind getragen von einem ausgewiesenen demokratischen Begabungsbegriff, der bereits 1971 im bremischen Lehrerausbildungsgesetz mit der Horizontalisierung des Bildungswesens und der Gleichwertigkeit der Schulstufen parallel zur Gründung der Bremer Universität verankert worden war.

Methodische und didaktische Prinzipien, wie z.B.

- *Lernen mit allen Sinnen,*
- *Stoffaneignung um der Inhalte und nicht der Zensuren willen,*
- *Binnendifferenzierung statt Selektion,*
- *Überprüfung der Bedeutsamkeit und Aktualität des Lehrstoffs,*
- *laufende Diagnostik zur Erkennung von Lernausgangslagen,*
- *Handlungsorientierung ("learning by doing"),*
- *Öffnung des Unterrichts zur Lebenswelt der Kinder,*
- *Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Zugangsweisen*
- *Förderung der Kommunikation und Kooperation unter Kindern,*
- *jahrgangsübergreifende Gruppierung statt Jahrgangsklassen,*
- *kein Sitzenbleiben,*
- *fächerübergreifendes Arbeiten,*
- *team teaching der Lehrkräfte*
- *Integration von Vor- und Grundschulerziehung*

waren schon damals in der reformierten universitären Lehramtsausbildung (zumindest für die Primarstufe) eine Selbstverständlichkeit.

Wenn nun die Lehramtsausbildung an Universitäten in die Kritik gerät, und gar eine Rückverlagerung der an Pädagogische Hochschulen als Königsweg gesehen wird (zuletzt Bernd Janssen, "Raus aus der Uni" ZEIT Nr. 22 v. 23.5.02) sollte dies mit Skepsis gesehen werden.

Schließlich ist als demokratische Errungenschaft zu werten, wenn nicht mehr nur für das Gymnasium sondern auch für Grund- Haupt und Realschulen an Universitäten qualifiziert wurde und wird.

Und Ausbildungsmodelle an Universitäten (z. B. Bremen, Oldenburg, Kassel, Siegen, Bielefeld) liegen offenbar nicht ganz falsch, die gekennzeichnet waren (und sind) von

- *Kleingruppenarbeit und Tutorenprogrammen*
- *Einrichtung von Lernwerkstätten, zum Teil in studentischer Selbstorganisation*
- *Interdisziplinarität und forschendem Lernen in Lehrprojekten,*
- *Verknüpfung von Theorie und Praxis durch begleitende Praktika schon in der ersten Phase der Ausbildung*
- *Fortbildung von LehrerInnen aus Schulen durch ihre Einbindung in universitäre Lehrangebote und Forschungsprojekte*
- *offenen Unterrichtskonzepten und Lehrinhalten, die an der Lebenswelt, den Interessen und Lernausgangslagen von Mädchen und Jungen ansetzen.*

Selbstverständlicher Bestandteil des Studiums für das Erste Staatsexamen ist es seit langem, mit den Studierenden und/oder KollegInnen gemeinsam über den Tellerrand zu schauen und dafür nach Dänemark, Holland, Schweden, in die Schweiz, nach Frankreich und Kanada zu reisen, in Länder die heute bei PISA bessere Ergebnisse aufweisen als Deutschland. Häufig wurden die Reisen wegen knapper Ressourcen aus eigener Tasche finanziert.

Vieles von dem, was heute nach PISA für die Qualifikation von Lehrkräften reklamiert wird, war und ist also vielerorts seit langem selbstverständlicher Bestandteil in der Lehramtsausbildung.

Warum haben diese Prinzipien und Verfahren nicht stärker in der Praxis gegriffen? Warum hatten sie nicht die erhoffte Breitenwirkung?

Im Rückblick scheinen dafür mehrere Gründe ausschlaggebend zu sein:

- Die heute praktizierenden Lehrkräfte sind fast alle weit über 50, (Durchschnittsalter insgesamt 54, für GrundschullehrerInnen bei etwa 56). Das heißt, während ihrer Zeit der Ausbildung im Referendariat hatte die Schulkritik, die ja erst Mitte der 70er Jahre begann, noch gar nicht richtig gegriffen.
- Es gab wegen des Einstellungsstopps ab 1980 zu wenig AbsolventInnen, deren innovatives Potential Eingang in die Regelschulen fand. Infolgedessen gab es 1985 in ganz Deutschland einschließlich der Berufsschullehrausbildung nur noch etwa 8000 Lehrerstudenten.. Und heute deutet sich ein Lehrermangel an, der durch die heutigen AbsolventInnenzahlen der Hochschulen nicht gedeckt werden kann.
- Schließlich gab es erhebliche Probleme der Akzeptanz der neuen Arbeitsweisen und Erkenntnisse in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, d.h. dem Referendariat, und in der Fortbildung von Lehrkräften. Der schlechte Ruf der Reformuniversitäten (z. B. wurde Bremen und Oldenburg wurden wegen ihres demokratischen Konzepts als "linke Kaderschmieden" angeprangert). führte dazu, dass die weiterführenden Bildungseinrichtungen sich von den "linken Infiltrationen" abzuschotten trachteten und sich weiterhin vorrangig an einer Selektion der Schülerschaft in "Begabungstypen" orientierten.

Die älteren unter den in den Schulen heute tätigen Lehrkräften durchliefen folglich nach ihrem Studium an einer Pädagogischen Hochschule (Grund- Haupt- und Realschullehramt) oder der Universität (Gymnasiallehramt) häufig noch die traditionellen Referendariate für die verschiedenen "Schornsteine" des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems.

Die dort gegebene "Lernausgangslage", eine vorsortierte Schülerschaft vorzufinden und selbst gleichzeitig Lehrkraft und SchülerIn sein zu müssen, deren/dessen Fähigkeiten an individuellen "Vorführstunden" in ansonsten traditionell geführten Klassen gemessen wurde, führte bei vielen "antiautoritär bewegten" Studierenden damals zum sogenannten "Praxisschock". Sie verkräfteten den Widerspruch zwischen moderner erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Lehre (die sicherlich teilweise in ihrem herrschafts- und unterdrückungskritischen Impetus über das Machbare hinausschossen) und der gegebenen Schulwirklichkeit nicht.

Manche der Studierenden stiegen bereits nach der 1. Phase aus und orientierten sich um, andere "schmissen" das Referendariat nach kurzer Zeit. Und viel derjenigen, die den "Unterschleif" (Brecht) der zweiten Phase durchhielten, waren anschließend mit der Arbeitslosigkeit konfrontiert. So jobbten sie im Taxengeschäft, und schufen sich mit Umschulungen neue Perspektiven. Auch deshalb standen sie dem Lehrerarbeitsmarkt dann nicht mehr zur Verfügung.

In der Folge haben viel zu wenig modern ausgebildete Lehrkräfte ihr Wissen in das Regelschulwesen eingebracht. Und die wenigen, die eingestellt wurden und neue Wege im Schulalltag zu gehen versuchten, bewarben sich entweder gleich an Gesamtschulen oder sie wurden in überkommenen Schulstrukturen als Einzelkämpfer psychisch verschlissen. Dazu gehörte, sich bei Misserfolgen den Vorwurf gefallen lassen zu müssen, eben "zu idealistisch" gewesen zu sein.

Zwar gehört es zum klassischen pädagogischen Grundwissen, dass Lernen etwas mit Motivation und Erfolgserlebnissen zu tun hat, mit intellektueller Herausforderung und persönlicher Sinnentnahme, dass Begabung eine Sache der Förderung ist und Kinder am besten lernen, wenn ihnen zugetraut wird, Aufgaben selbstständig und kooperativ zu bearbeiten. In vielen reformpädagogischen Schriften von Maria Montessori über Fröbel bis Dewey und heutzutage Hartmut von Hentig lässt sich das nachlesen. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde dieses Wissen unterdrückt, verketzert und verfolgt. In der Zeit nach dem ersten wirtschaftlichen Aufbau fand sich dann nicht genügend qualifizierter Nachwuchs, um dieses Wissen in der Praxis zu verbreiten. Der Sputnikschock alarmierte die Bildungspolitik. In den siebziger Jahren wurden die Lehrpläne dann mit fachlichen Ansprüchen überfrachtet ohne die Strukturen des Lernens zu verändern. Lange hielt die Schulbürokratie hielt an ihrem zweigleisigen Prinzip integrativer und separierender Bildungsangebote fest, was die Gesamtschulen unter fast unerfüllbare Legitimationszwänge setzte. Es dauerte bis in die neunziger Jahre, bis in den Bundesländern auf diesen hausgemachten Innovationsstau reagiert wurde.

Schließlich begannen sich auch Schulbehörden - konstruktivistisch ausgedrückt – "neu zu erfinden". Richtlinien und Lehrpläne wurden entrümpelt, in den Seminaren der 2. Ausbildungsphase moderne Lehr- und Lernmethoden vermittelt und erprobt und Schulgesetze geändert. Im Bremer Schulgesetz von 1994 sind z.B. Ziele wie *Integration, Durchlässigkeit der Bildungswege, stadtteilorientierte Profilbildung von Schulen, fächerübergreifendes Arbeiten, Verankerung der Sexualerziehung, Umsetzung der Ergebnisse der Koedukationsforschung* ein zentrales Anliegen. Beeindruckend ist auch der ausdrückliche Antidiskriminierungsauftrag, von dem das Gesetz getragen ist.

Leider sind der konsequenten Umsetzung der gebotenen Innovationen wegen des allorts knappen Bildungsbudget (nicht nur in Bremen...) der letzten 20 Jahre viel zu enge Grenzen gesteckt gewesen. Und dafür gibt es beim internationalen Vergleich des Leistungsstandes der heute 15-Jährigen die verdiente Quittung. Kontraproduktiv sind an Schulen die Erhöhung der

Klassenfrequenzen, Heraufsetzung der Zahl der zu unterrichtenden Stunden, keine Stundenanrechnung für Teamarbeit, für Beratung und/oder Elternarbeit veraltetes Lehrmaterial, defekte schlecht gewartete Medien, sowie die Erschwerung kontinuierlicher Fortbildung. Fortgesetzte Erlasse und Rundverfügungen zur Neugestaltung von Lerninhalten und Leistungsüberprüfungen vor allem in der gymnasialen Oberstufe bewirkten ein Gefühl der Überforderung. Viele wählen den Weg der vorzeitigen Pensionierung, der nur über den Nachweis gesundheitlicher Beeinträchtigungen zu erreichen ist. Die damit verbundenen hohen Krankenstände in den Kollegien machen die Aufgabe der Schulleitung zum ständigen Krisenmanagement. Und die wenigen Neueinstellungen trugen nur unwesentlich zur Verjüngung der überalterten Kollegien bei.

Verbitterung und innere Verweigerung der lange durchaus innovationswilligen Lehrkräfte ist die Folge begleitet von einer ablehnenden bis zynischen Haltung gegenüber der als "lernunwillig" und "desinteressiert" bezeichneten Schüler- und Studentenschaft.

Auch in den Lehrerbildungseinrichtungen verschlechterte sich die Lage in den letzten 20 Jahren massiv. Seit Anfang der neunziger Jahre verdoppeln und verdreifachen sich wegen der erwarteten Einstellungschancen die Studierendenzahlen für das Lehramt an den Ausbildungseinrichtungen, ohne dass dies mit einer Aufstockung des Personals einher gehen würde. Nur neuberufene KollegInnen haben die Chance eine halbwegs angemessene Mittel- und Personalausstattung auszuhandeln. Es wird über Nichtbesetzung freierwerdender Stellen, Personalkürzungen geklagt. Ständige Änderungen der Prüfungs- Zeugnis- und Praxisordnungen hin auf eine stärkere Verschulung, entsprechende Auflagen für die Studienordnungen im Interesse der Angleichung an das schlechte Mittelmaß der größeren Bundesländer demotivieren diejenigen, die die Abnahme der Wertschätzung der reformierten universitären Lehramtsausbildung über die Jahre hinweg verfolgen mussten.

Wie eine erfolgreiche Lehramtsausbildung künftig aussehen könnte und sollte, muss nicht neu erfunden werden: Eigentlich wäre es ganz einfach, wenn nur die benannten pädagogischen und lernpsychologische Prinzipien so ernst wie in den beim PISA-Test erfolgreichen Ländern genommen und die dafür förderlichen strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen würden. Da setzt eine Erhöhung der Ressourcen (bezogen auf Raum, Zeit und Ausstattung) sowie ein didaktisches und methodisches Umdenken der Kolleginnen und Kollegen in den beteiligten Fachwissenschaften voraus.

Für die Lehramtsausbildung an Universitäten heißt das:

- ◆ Ein veränderter Blick auf das Lernen von Erwachsenen wie von Kindern: Lehrstoff wird nur nachhaltig gespeichert, wenn Lernen in vertrauensvoller Atmosphäre stattfindet, wenn Lernende einen individuellen Zugang zum Lehrstoff bekommen und die Chance erhalten, sich Inhalte aktiv und kooperativ anzueignen. Lehren und Lernen ist ein interaktiver Prozess, in dem auch Lehrende zu Lernern werden können und müssen.
- ◆ Anleitung zur Gestaltung lebensnaher und sinnhafter Lehrinhalte, die in einer vertrauensvollen, ermutigenden Atmosphäre die individuellen Lernbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und ihnen Lernerfolge ermöglichen.
- ◆ Fächerübergreifende bzw. interdisziplinäre Zusammenarbeit der Kollegen und Kolleginnen in der Planung und Durchführung ihres Lehrangebotes.
- ◆ Die kontinuierliche Überprüfung des Gelernten in einer Schulpraxis, die für Innovationen und konzeptionelle Beteiligung der dortigen Lehrer- und Schülerschaft offen ist.

Es versteht sich von selbst, dass bei der Vermittlung und Anwendung anregender und praxisorientierter Unterrichtsmethoden die wissenschaftliche Systematik des gewählten Schulfaches nicht zu kurz kommen darf. Allerdings sollten die Lehrenden hier vergleichbare didaktische Prinzipien verwenden, wie sie für einen guten Schulunterricht gelten. Die heutige Bestätigung traditioneller Erkenntnisse der neurophysiologisch fundierten Lernpsychologie (zuletzt durch Prof. Gerhard Roth in Bremen) über das emotionale und kognitive Wechselspiel beim Lernen, über die Beteiligung aller Sinne daran, sowie über individuelle Problemlösungs- und Handlungsstrategien können helfen, den akademischen Lehrstoff attraktiv aufzubereiten. Die heutige Vielfalt informationstechnischer Medien macht dies leichter als zur Zeit der Tafel- und Arbeitsblätterdidaktik. Und die Anwendung von modernen Methoden der Supervision und Selbstevaluation erleichtern es, sich seines Lehrerfolgs zu vergewissern und an seiner Verbesserung zu arbeiten.

Würden diese Erkenntnisse nur konsequent umgesetzt, so könnte dies die Chancen einer guten Qualifikation für das Lehramt entscheidend vergrößern.