

Zum Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“

Die DGfE begrüßt es, dass die Konferenz der Kultusminister Standards für die Lehrerbildung entwickelt. Damit kann auf Dauer sichergestellt werden, dass Lehrkräfte das erforderliche Maß an Professionalität in ihrer Tätigkeit entwickeln.

Aus der Sicht der DGfE erreichen die von der KMK-Arbeitsgruppe „Standards für die Lehrerbildung“ als Vorarbeit entwickelten Kompetenzstufen die erforderliche Präzisierung, weil die Differenzierung nach Kompetenzstufen eine Unterscheidung nach Mindest-, Normal- und wünschenswerter Ausprägung ermöglicht. Leider fallen die von der KMK definierten Kompetenzen hinter dieses Maß an Differenzierung zurück, erfüllen demnach also eher die Funktion von Mindeststandards. Die Stellungnahme der DGfE wird sich unter diesem Aspekt mit dem Entwurf der KMK befassen.

- 1) Die Bezeichnung Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften wird in den Empfehlungen der KMK nicht trennscharf genug verwendet. So wird auf Seite 4 unter 2.1 einerseits formuliert, dass die Bildungswissenschaften Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken umfassen, sowie andererseits Angebote aus Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft nach landesspezifischen Regelungen einschließen. Bei dieser Aufzählung bleibt unklar, ob Erziehungswissenschaft Pädagogik, Psychologie etc. einschließt, oder ob im gleichen Satz zwei unterschiedliche Systematiken herangezogen werden. Außerdem wird übersehen, dass Bildungswissenschaften auch mehr umfassen als Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken sowie die anschließend genannten Disziplinen. Es fehlt z. B. die Bildungsökonomie, deren Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Weiterhin wird die Fachdidaktik zwar als ein Teil der Bildungswissenschaften benannt, es fehlen aber in 2.2 nähere Ausführungen zur Fachdidaktik. In diesem Punkt wird die Argumentation auf Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Medienpädagogik und Schulentwicklung eingegrenzt.
- 2) Unter 2.1 wird im ersten Absatz in der Ausbildung nach zwei Phasen unterteilt und dann näher erläutert, dass beide Phasen sowohl Theorie-, als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung enthalten. Wenn es um Standards für die Lehrerbildung geht, ist es zunächst nicht einsichtig, dass dann ausschließlich Aussagen über die Ausbildung erfolgen und die dritte Phase nicht inkludiert wird. Darüber hinaus bleibt die von der KMK vorgesehene Integration von Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte zwar auf der Oberfläche plausibel – es wird jedoch nicht ersichtlich, wie erste und zweite Phase integriert werden sollen, wenn beispielsweise Verfahren für die Bewertung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität gekannt werden sollen (Theorie) und die Qualität des eigenen Lehrens überprüft werden soll (Praxis). Die Differenz zwischen Kennntnis und Handeln wird in solchen Passagen, die beliebig ergänzt werden können, nicht deutlich genug.
- 3) Im Prinzip wird eine Liste von Kompetenzen, zuvor Kompetenzbereichen, bestimmt, die alle ein hohes Maß an Plausibilität beanspruchen können – wobei, wie bereits angemerkt, die fachdidaktischen Anteile weitgehend unberücksichtigt bleiben. Es stellt sich aber die Frage, wie angesichts der vielen genannten Mindeststandards eine Ausbildung zu organisieren ist, die auch nur annähernd den Katalog soweit erfüllt, dass eine vernünftige Verknüpfung von Kennntnis und Handeln im Sinne von Professionalisierung in der Lehrerbildung gewährleistet ist.

- 4) In dem von der KMK vorgelegten Entwurf fällt eine weitgehende Konzentration auf Fragestellungen auf, die man als schulpädagogische bezeichnen kann. Das konkretisiert sich u.a. in 2.3, wenn die Entwicklung der Kompetenzen dargestellt wird. Erst bei den Kompetenzbereichen wird ein Kompetenzbereich „Erziehen“ eingeführt, bei dem aber wiederum eine Konzentration auf im weitesten Sinne didaktische Fragestellungen auffällt. Vor allem bleibt die interkulturelle Dimension von Schule, die heute für großstädtische Räume eine hohe Bedeutung hat, zu wenig berücksichtigt. Ebenso mangelt es an der bereits oben angemahnten Verbindung zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen, die letzten Endes nur beim Kompetenzbereich „Unterricht“ in der ersten Kompetenz angesprochen wird. Beim Kompetenzbereich „Beurteilen“ wäre aber eine Verknüpfung mit fachdidaktischen Fragestellungen von hoher Bedeutung, weil nur auf diese Art und Weise eine pädagogische Diagnostik entstehen könnte, die über das übliche Maß an pädagogischer Psychologie hinausreicht. Vom Kompetenzbereich „Beurteilen“ her wäre eine deutlichere Verknüpfung hin zum Kompetenzbereich „Erziehen“ wünschenswert. Hier fällt vor allem in der Kurzform wiederum auf, dass allein unterrichtsnahe Aspekte von Erziehung und Sozialisation thematisiert werden. Verloren geht dabei die Dimension des Erziehens, die vor allem unter dem Aspekt der Förderung für Schule so wichtig ist. Schule hat nicht nur die Aufgabe (Kompetenz 4), etwaige Benachteiligungen beim Lernprozess zu erkennen, sondern auch spezifische Begabungen zu fördern. Dabei ist es wichtig, im Unterricht zwischen den Aspekten von Homogenisierung (im Sinne der Ökonomisierung von Unterricht) und Heterogenität (im Sinne der Individualisierung und Flexibilisierung der Erziehung) ein ausgewogenes Verhältnis herzustellen. Diese Dimension der Lehrtätigkeit bleibt in den Standards zu wenig berücksichtigt.
- 5) Eine gewisse Hilflosigkeit wird im Kompetenzbereich „Innovieren“ deutlich, wenn beispielsweise bei der Kompetenz 10 im zweiten Spiegelstrich bei den Standards für die theoretische Ausbildung die „Rezeption und Bewertung von Ergebnissen der Bildungsforschung“ und bei der Kompetenz 11 abschwächend die „Kenntnis der Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung“ benannt wird. Ebenso wiederholt sich zwischen 10 und 11 die „Kenntnis der organisatorischen Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen“ und in Kompetenz 11 die „Grundlagen und Strukturen von Schule als Organisation“.
- 6) Generell fällt auf, dass bei allen Kompetenzen auf der theoretischen Ebene ständig das Verb „kennen“ auftaucht, in seltenen Fällen auch „wissen“, ohne dass näher spezifiziert wird, was Kenntnis bzw. Wissen eigentlich heißt. Dadurch entsteht beim Lesen der Eindruck, dass es sich um einen Katalog von Anforderungen handelt, der sich in ähnlicher Weise auch schon in Lehrerprüfungsordnungen der Vergangenheit findet, die aber in Richtung Entwicklung von Standards weitgehend unwirksam geblieben sind.
- 7) Zur Professionalität des Lehrerhandelns zählt heute mit Sicherheit auch, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, a) bei Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, wo diese Unterstützung und Förderung durch Forderung bedürfen. Das setzt b) voraus, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, in der Umwelt von Schule entsprechende andere Institutionen zu entdecken und mit diesen zu kooperieren. Insbesondere wird es auf Dauer neuer Formen der innerschulischen Kooperation (Ganztagsschule) und der Kooperation mit Eltern bedürfen. Diesen Punkten wird im Papier nur ansatzweise und dann eher mit negativen Attributionen (z. B. Erziehungsprobleme) Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird zu wenig berücksichtigt, dass bei der dezentralen Erbringung pädagogischer Leistungen vielfältige Formen der Kooperation mit anderen erforderlich sind.