**Landtag**
**Nordrhein-Westfalen**
13. Wahlperiode

**Ausschussprotokoll**
**13/535**
10.04.2002

# Ausschuss für Schule und Weiterbildung (20.)
# Ausschuss für Wissenschaft und Forschung (22.)

Gemeinsame Sitzung (öffentlich)

10. April 2002

Düsseldorf - Haus des Landtags

10.30 Uhr bis 14.45 Uhr

| | |
|---|---|
| Vorsitz: | Dr. Heinz-Jörg Eckhold (CDU), Joachim Schultz-Tornau (FDP) |
| Stenograf/innen: | Petra Dischinger, Cornelia Patzschke,<br>Wolfgang Wettengel (als Gäste),<br>Gertrud Schröder-Djug (Federführung) |

**Verhandlungspunkt:**

**Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)**

Gesetzentwurf der Landesregierung
Drucksache 13/2084

öffentliche Anhörung von Sachverständigen und Verbänden

Die Sachverständigen tragen - in drei Blöcken - ihre Stellungnahmen vor und beantworten anschließend Fragen der Abgeordneten.

Die Beiträge beginnen auf den folgenden Seiten:

| Organisation | Redner/in | Zuschrift | Seiten |
|---|---|---|---|
| Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Deutscher Gewerkschaftsbund | Dr. Jürgen Schmitter | 13/1462 | 1, 20 |
| Philologenverband NRW | Peter Silbernagel | 13/1431 | 4, 21 |
| Realschullehrerverband NRW | Ulrich Brambach | 13/1431 | 6, 22 |
| Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW | Udo Beckmann | 13/1455 | 10, 22 |
| Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NW e. V. Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen | Ludwig Geerkens<br>Wolfgang Brückner | 13/1489 | 12<br>23 |
| Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II | Andreas Pfennings | | 14, 23 |
| Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Landesverband NRW | Stephanie Dern | 13/1448 | 16, 23 |
| Universität Rostock, Philosophische Fakultät/Institut für Schulpädagogik | Prof. Dr. phil. Toni Hansel | 14/1487 | 25 |
| Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik | Prof. Dr. Dagmar Hänsel | 13/1451 | 25, 39 |
| Universität Jena, Institut für Romanistik | Prof. Dr. Reinhold Grimm | | 25, 35 |
| Universität-Gesamthochschule Essen, FB 3 Germanistik | Prof. Dr. Rupprecht Baur | | 27, 37 |
| Universität Paderborn FB 17 | Prof. Dr. Peter Bender | 13/1427 | 30, 36, 40 |
| Westfälische-Wilhelms-Universität Münster | Akad. Direktor Heribert Woestmann | 13/1416 | 30, 38 |

| Organisation | Redner/in | Zuschrift | Seiten |
|---|---|---|---|
| Evangelisches Büro Nordrhein-Westfalen | Dr. Hans-Eckhart Lubrich | 13/1463 | 41 |
| Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen, Kommissariat der Bischöfe in NW | Dr. Karl-Heinz Vogt | 13/1456 | 42, 51 |
| Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen | Barbara Kols-Teichmann | 13/1488 | 46 |
| Landeselternrat der Gesamtschulen in NW e. V. | Sigrid Beer | 13/1479 | 49 |

| Abgeordnete | Seiten |
|---|---|
| Sylvia Löhrmann (GRÜNE) | 17 |
| Ralf Witzel (FDP) | 18 |
| Ute Schäfer (SPD) | 19 |
| Marie-Theres Ley (CDU) | 19 |
| Dr. Friedrich Wilke (FDP) | 19 |
| Bernhard Recker (CDU) | 34 |
| Ingrid Pieper-von Heiden (FDP) | 34 |
| Manfred Degen (SPD) | 35 |
| Dr. Ruth Seidl (GRÜNE) | 35 |
| Hans-Martin Schlebusch (CDU) | 51 |

******

Ausschuss für Schule und Weiterbildung (20.) 10.04.2002
Ausschuss für Wissenschaft und Forschung (22.) di
(öffentlich)

**Aus der Diskussion**

**Vorsitzender Dr. Heinz-Jörg Eckhold:** Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich begrüße Sie zu unserer Anhörung zum

**Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen**

Drucksache 13/2084.

Ich begrüße insbesondere meine Kolleginnen und Kollegen vom Schulausschuss und auch vom Ausschuss für Wissenschaft und Forschung. Ich begrüße die Vertreter der Verbände und die Sachverständigen, die sich bereit gefunden haben, heute durch Statements ihre Position darzustellen. Vorgesehen ist die Abgabe der Statements in Blöcken, danach Frage- und Antwortrunden.

Damit möchte ich in die erste Runde der Statements eintreten. Ich darf für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Herrn Dr. Jürgen Schmitter aufrufen. - Bitte schön, Herr Dr. Schmitter, Sie haben das Wort.

**Dr. Jürgen Schmitter (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Deutscher Gewerkschaftsbund):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Die Vorbereitungen zur Realisierung des mit der Novelle vorliegenden Gesetzesvorhabens sind - das ist vielleicht eine Besonderheit - seitens der Landesregierung schon sehr weit fortgeschritten, ohne dass der Landtag als Gesetzgeber schon ein Gesetz abschließend beraten und beschlossen hätte. Wir sehen darin einen gewissen Widerspruch. In der Praxis ist das Ganze weiter gegangen, als das Gesetz Möglichkeiten gibt. Zum Beispiel ist auf Initiative der Landesregierung die Bundesbesoldungsordnung ergänzt worden. Die hier noch zur Diskussion stehende und im Landtag zu beschließende Struktur der Lehrämter ist auf Initiative des Landes NRW schon Inhalt der 6. Änderung des Besoldungsgesetzes. Wir haben also Bundesgesetze, die vorwegnehmen, was hier im Landtag noch nicht beschlossen ist.

Die strukturellen Veränderungen der Lehrerausbildung durch Einführung des § 1 Abs. 4 in das heute zu diskutierende Gesetzesvorhaben mit der Möglichkeit zur Einführung konsekutiver Lehrerausbildungsmodelle sind bereits weitgehend abgeschlossen, ohne dass der Landtag dazu bereits eine rechtliche Grundlage beschlossen hätte. Auf der Grundlage des Expertengutachtens der Erichsen-Kommission hat die Landesregierung gegenüber den Universitäten Bonn, Düsseldorf und Bochum die Einstellung der grundständigen Lehrerausbildung verfügt und alle Hochschulen im Lande aufgefordert, Modellanträge zur Gestaltung konsekutiver Lehrerausbildung zu stellen. Auch dieses Verfahren - das wissen wir aus der Presseerklärung - ist abgeschlossen. Die Universitäten Bochum und Bielefeld erhalten den Zuschlag zur Durchführung des Modellversuches.

Dennoch gehe ich für den DGB und unsere Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft davon aus, dass der Gesetzgeber, nachdem er bereits im Jahre 1999 seine Gestaltungsabsicht in einem Beschluss zu Eckpunkten der Lehrerausbildung niedergelegt hat, mit dieser Anhörung heute und den parlamentarischen Beratungen in den nächsten Wochen seine Gestaltungsmöglichkeiten nutzen will. Sonst hätten dieses Verfahren und auch diese Anhörung hier kaum noch einen Sinn.

Zur Kritik am Zustand der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen ist in den letzten Jahren Ausreichendes - auch von unserer Seite - gesagt worden. Dies kann und muss nicht wiederholt werden. Viele der beschriebenen Defizite sind nicht Ergebnis der Vorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes, sondern in NRW wie auch anderswo durch hochschulinterne Entscheidungen bedingt, die zur Marginalisierung der Lehrerausbildung und deren heutigem Zustand in den Hochschulen geführt haben. Dies ist unserer Meinung nach die Hauptursache. Dieser ursächliche Zusammenhang sollte vom Parlament bedacht werden, wenn es um die Frage geht, wie hoch die Reformerwartungen an wen sein sollten.

Das Eckpunktepapier von 1999, das Sie beschlossen haben, wies unserer Meinung nach in die richtige Richtung: Stärkung des Berufsfeldbezuges des Studiums durch Verstärkung des Praxisbezugs, Verankerung der Fachdidaktik und Neuorientierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung. Mit dem vorliegenden Gesetzentwurf wird nach Auffassung von DGB und GEW insgesamt keine zufrieden stellende Antwort auf die Befunde zum Zustand der Lehrerausbildung und die Anforderungen der Eckpunkte gegeben. Insofern stellt dieser Gesetzentwurf unserer Überzeugung nach einen Rückschritt dar. Nach dem Vorliegen der PISA-Studie sind die anstehenden Strukturentscheidungen in Nordrhein-Westfalen nicht ohne Beachtung der Ergebnisse möglich. Wir benutzen die PISA-Studie aber nicht, um damit unsere vom Gesetzentwurf abweichende Auffassung vom Zuschnitt der Lehrämter zu begründen. Dies wäre eine zu einfache Schlussfolgerung, weil man sich bei den erfolgreichen PISA-Ländern die Begründung für jegliche Struktur von Lehrerausbildung holen kann. So vielfältig ist die Ausbildungslandschaft in der Welt.

Wir gehen vielmehr davon aus, dass die inhaltlichen Auseinandersetzungen mit den Ergebnissen der PISA-Studie Relevanz für inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen haben müssen. Wir gehen davon aus, dass sich die Struktur in den letzten 25 Jahren inhaltlich bewährt hat. In der Sek.-II-Ausbildung ist erstmals die bildungspolitisch intendierte Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung durch ein Lehrerausbildungskonzept strukturell verankert worden. Dieser Erfolg wird in der Gesetzesnovelle aufgegeben. Wir fragen uns, warum. Durch das Konzept der Primarstufenlehrerausbildung und der Grundschuldidaktik wurden weiterhin für die Arbeit in der Grundschule in drei Fächern auf die speziellen Aufgaben vorbereitete Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. In diesem Kontext konnte sich die Grundschule in den letzten 20 Jahren inhaltlich und strukturell positiv entwickeln. Warum soll dies aufgegeben werden?

Wir sind vor dem Hintergrund dieser Einschätzung und Erfahrung, dass allzu hohe Reformerwartung weder von Institutionen noch von Personen eingelöst werden können, der Auffassung, dass die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen konsequent weiterentwickelt werden sollte, jedoch auf eine völlige Neukonzeptionierung, wie sie jetzt vorgesehen ist,

verzichtet werden sollte. Das neue Lehramt von Grundschule, Hauptschule, Realschule und dem Sek-I-Bereich der Gesamtschule kann unserer Meinung nach die Erwartungen nicht erfüllen, die in es gesetzt werden. Es werden zwar flexibel einsetzbare Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, doch weder für die Grundschule noch für die Sekundarstufe I wird die Professionalität durch Ausbildung erreicht, die zumal nach PISA dringend erforderlich ist.

Ein Blick auf die Tabelle auf Seite 8 unserer schriftlichen Stellungnahme macht deutlich, dass für die angeblich notwendige fachliche Vertiefung für die Arbeit in der Grundschule durch diese Novelle nichts gewonnen wird, der erforderliche fachliche Standard und die erforderliche fachliche Differenzierung für die Sekundarstufe I jedoch grundlegend durch die Vorschriften des § 13 gefährdet werden. Hier wird durch die Formulierung etwas suggeriert, was die Ausbildungspraxis nicht einlösen wird und was den Bedürfnissen der Schulpraxis nicht entspricht.

Im Sinne der konsequenten Weiterentwicklung und unter Beachtung der Aufforderung im Eckpunktebeschluss, für benachbarte Schulstufen auszubilden, raten wir dringend dazu, durch die Schaffung von Überlappungsbereichen sowohl im Studium für das vorgeschlagene Lehramt für die Primarstufe wie das eigenständige Lehramt für die Sekundarstufe I mit dem neuen LABG nicht die Fehler zu wiederholen, die schon 1975 durch die unbedachte Einführung des so genannten Kombilehramtes Sek I/Sek II für viele der heutigen Probleme strukturell ursächlich waren.

Die Schaffung von Überlappungsbereichen in zwei eigenständigen Lehrämtern sichert unserer Überzeugung nach die notwendige Profilbildung im Studium für die Primarstufe einerseits und die Anforderungen der Sekundarstufe I andererseits. Neben vielem, was aller Lehrer- und Lehrerinnenarbeit gemeinsam ist, ist es im Kern, denke ich, nicht bestreitbar, dass der Duktus forschenden Lernens im Studium für die Arbeit in der Primarstufe mit Kindern von fünf bis zehn Jahren ein anderer sein muss als für die Arbeit mit Jugendlichen, die sich einerseits auf den Übergang in Ausbildung und Beruf, andererseits in einem durchlässigen Schulsystem auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs vorbereiten. Die inhaltliche Gestaltung von Überlappungsbereichen sichert die erforderliche Kenntnis benachbarter Schulstufen, und der Einsatz dort schafft die inhaltliche Basis für die berufsbegleitende Aufstockung zu einer vollen Lehrbefähigung für die Nachbarstufe. Sie überträgt der Ausbildung keine Aufgaben, denen sie nicht gerecht werden kann, noch weckt sie Erwartungen an eine - wie soll ich sagen? - universalistische Kompetenz der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die doch praktisch dann nur auf dem Papier stünde.

Das Reformvorhaben der Lehrerausbildung erfordert nicht nur für die Modellversuche, sondern auch für die Weiterentwicklung der grundständigen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen die volle Aufmerksamkeit von uns allen. Deshalb sollte es auch Ihnen, dem Parlament, wichtig sein, in das Gesetz klare Zieldefinitionen hineinzunehmen, an denen die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer und die Qualität der Ausbildung gemessen werden kann. Solche Klarheit in der Zielbestimmung dürfen diejenigen erwarten, die sich in Hochschule, Studienseminar und Fortbildung auf die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung einlassen. Das Parlament - ich sage es sehr deutlich - sollte sich zu schade sein, ein Gesetz auf den Weg zu bringen, das sich hier jeder Aussage enthält. Wir machen dazu in unserer schrift-

lichen Stellungnahme Vorschläge und fügen unter dem Eindruck der PISA-Studie mit Nachdruck hinzu, dass der Umgang mit Heterogenität, die Anforderungen im Umgang mit vielfältigen kulturellen Hintergründen, mit Migrationserfahrungen zu den zentralen Anforderungen einer jeden Lehrerausbildung gehören müssen. Darüber steht in diesem Gesetzentwurf nichts.

Den Umfang der Ermächtigungen zum Erlass von Rechtsverordnungen sollte das Parlament dringend überprüfen. Nur bei einer ständigen parlamentarischen Begleitung und auch Kontrolle der Umsetzung des Gesetzes ist eine den Intentionen angemessene Realisierung auch kontrollierbar. Diesen Mühen sollten sich unseres Erachtens die Parlamentarierinnen und Parlamentarier unterziehen.

Ich fasse zusammen: Ich meine, die parlamentarische Kontrolle muss erhalten bleiben. Es darf keine Öffnungsklausel in diesem Gesetz geben, die der Verwaltung, einer zentralen Verwaltung, erlaubt, z. B. bei der Überprüfung und Weiterentwicklung konsekutiver Studiengänge, die wir in einem konkreten Modellversuch begrüßen, einfach allein zu entscheiden, wie es weitergeht. Da begibt sich das Parlament der notwendigen gesamtgesellschaftlichen Verantwortung, und zwar unnötigerweise.

Zweitens: Ich meine, die Gleichwertigkeit der Ausbildungsgänge ist in diesem Gesetz - das ist der entscheidende Punkt für meinen Vorwurf des Rückschritts - nicht gegeben. Es muss eine gleiche Regelstudienzeit - bei aller Problematik auch auf Bundesebene - für alle Formen der Lehrerausbildung geben. Der entscheidende Paragraph sagt aber, dass dies für die Lehrämter unterschiedlich ist. Das, denke ich, ist ein Rückfall, und es ist nach PISA im Grunde nicht mehr akzeptabel, dass Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Prinzip kürzer ausgebildet werden sollen als Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulstufen oder Schulformen. Dies ist nach PISA nicht nur nicht mehr möglich, sondern pädagogisch nicht mehr zu verantworten.

Drittens: Wir meinen, dass die Primarstufenlehrerausbildung, die sich an mehreren Hochschulen als sehr gut und auch praxisverzahnt erwiesen hat, erhalten bleiben soll. Daher fordern wir, noch einmal zu überlegen, ob man nicht die Primarstufenlehrerausbildung mit den von mir genannten Überlappungen doch wieder in das Gesetz hineinnimmt.

Zwei Kleinigkeiten zum Schluss: Weder parlamentarische Initiativen noch die Lobbyarbeit aller Organisationen konnten bisher diese Probleme zufriedenstellend lösen. Öffnen Sie doch die Lehrerausbildung endlich wie alle anderen akademischen Ausbildungen auch für besonders geeignete Bewerberinnen und Bewerber ohne allgemeine Hochschulreife. Dies gibt es in allen Bereichen. Es ist eine sehr alte Forderung aller Gewerkschaften, die ich hier nur wiederholen kann. Und verzichten Sie auf kleinliche Anerkennungsregelungen für Altlehrämter. Die wirken nämlich auf die Betroffenen demotivierend. Sie haben seit Jahrzehnten für Unmut gesorgt. Ich denke, es müsste ein Weg gefunden werden, ohne bürokratische Hürden zur Anerkennung dieser Altlehrämter zu kommen.

**Peter Silbernagel (Philologenverband NRW):** Herr Vorsitzender! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Im vorgelegten Gesetzentwurf wird in der Begründung zur Neufassung des § 5 LABG - Lehrämter - ausgeführt:

> "Die Einführung schulformbezogener Lehrämter stellt die Passung zwischen der Struktur der Lehrerausbildung und der Struktur des Schulwesens her. Die Ausrichtung der Ausbildung auf konkrete Schulformen ermöglicht eine praxisorientiertere Ausbildung und sichert zugleich die frühzeitige Identifikation der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit dem konkreten Arbeitsfeld."

Der vorgelegte Gesetzentwurf kommt diesen Ansprüchen allerdings nur in Teilen nach. Bei der Neustrukturierung der Lehrämter begrüßt der Philologenverband die Einrichtung eigener Lehrämter für die Bereiche Gymnasium/Gesamtschule, für die Berufskollegs und für die Sonderpädagogik. Dagegen lehnt der Philologenverband eine schulformübergreifende Lehramtskonstruktion für Grund-, Haupt- und Realschulen und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen in dieser Kombination ab, weil ein solches Lehramt keine Entsprechung in der vorhandenen Schulstruktur besitzt. Es ist faktisch auch gar kein Lehramt, sondern ein Konglomerat verschiedener Lehrämter.

Der Philologenverband unterstützt daher auch in Ansehung der landesweit großen Zahl der Realschulen sowie der wachsenden Nachfrage dieses Bildungsangebotes durch die Schülerinnen und Schüler mit Nachdruck die Forderung des nordrhein-westfälischen Realschullehrerverbandes, ein eigenständiges Lehramt für die Realschule einzuführen. Ich verweise an dieser Stelle auf die ausführliche Stellungnahme des Nordrhein-Westfälischen Lehrerverbandes, die Ihnen schriftlich vorliegt, und beschränke mich im Weiteren auf Ausführungen zum Modellvorhaben konsekutiver Hochschulstudiengänge.

Mit Sorge beobachtet der Philologenverband die im Gesetzentwurf in § 1 gefasste Öffnungsklausel für neue Konzepte der beruflichen Qualifizierung für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere für die Erprobung von Modellen konsekutiver Studiengänge. Das hier Pate stehende und vom Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts vorgeschlagene Modell sieht vor, die Lehrerausbildung konsekutiv mit zunächst einer fachwissenschaftlichen Ausbildung mit einem Bachelor und anschließend einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung mit einem Master-Abschluss durchzuführen. Der Philologenverband bewertet dieses Modell kritisch.

Erstens: Der Ausgangspunkt, dieses Modell der Lehrerausbildung vorzustellen, waren weder die Qualitätsfrage noch die aus der Berufspraxis der Lehrkräfte erwachsenden Erfordernisse, sondern allgemein die Neustrukturierung von Hochschulstudiengängen. Doch Aspekte der Internationalität können Argumente der Ausbildungsqualität nicht aushebeln. Die besonderen Belange der Lehrerausbildung, insbesondere die erforderliche enge Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Fachmethodik und Erziehungswissenschaft, können über dieses Modell nur unzureichend berücksichtigt werden. Neben dem fachlichen Wissen ist insbesondere das Vermittlungswissen für Lehramtsstudiengänge konstitutiv. Dies lehrt nicht zuletzt die PISA-Studie, die u. a. auf eine verbesserte Lernkultur, gesteigerte Methodenkenntnis und Diagnosekompetenz der Lehrkräfte verweist.

Zweitens: Auch ist die Frage nach einer Ausrichtung auf die Schulpraxis unter Berücksichtigung der Vielfalt der Schulformen in diesem Modell nicht beantwortet. So geht das vom Schulministerium erarbeitete Papier "Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter" von einer Bündelung der Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschulen als Konglomerat aus. Hier greift die bereits geschilderte Kritik am fehlenden Schulformbezug.

Hinzu kommt das Problem der Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung, dem Vorbereitungsdienst. Es ist fraglich, ob die Universitäten in geeigneter Weise schulformbezogene Praxis vermitteln können. Aber der sinnvolle Einbezug von berufspraktischen Elementen entscheidet mit über die Qualität eines neuen Modells der Lehrerausbildung.

Drittens: Aufgabe der Lehrerausbildung muss es sein, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen. Dies ist in Ansehung der Ergebnisse der Schulleistungsstudien wesentlich wichtiger als der Versuch, im Rahmen einer konsekutiven Ausbildung die Polyvalenz zu erhöhen. Das ist auch nicht erforderlich, weil die zurückliegenden Zeiten des Bewerberüberhangs auf dem Lehrerarbeitsmarkt bewiesen haben, dass junge Lehrkräfte aufgrund ihrer fachlichen und personalen Qualifikation erfolgreich in anderen Berufsfeldern tätig werden können. Je höher die Professionalität, umso höher die Polyvalenz.

Viertens: Das Land muss auf jeden Fall die Anerkennung der in dieser Weise erworbenen Berufsabschlüsse in anderen Ländern sicherstellen. Grundsätzlich sollten Defizite der traditionellen Lehrerausbildung Anlass sein, diese durch Reformen im bestehenden System abzustellen. Eine völlig neue Struktur bietet keine Gewähr dafür, dass die Ausbildung fundierter erfolgt. Vielmehr muss mit einer Vielzahl neuer Probleme gerechnet werden. Daher: Reformen ja, aber eine Strukturreform ist kein Allheilmittel.

Die Vielzahl der bereits heute erkennbaren Probleme einer konsekutiven Lehrerausbildung lassen diese Form der beruflichen Qualifizierung nicht tauglich erscheinen, sie zum Regelsystem zu machen. Diese Form der Lehrerausbildung sollte allenfalls an bis zu zwei Universitäten erprobt werden. Die aktuellen Pläne des Ministeriums sehen dies auch sinnvollerweise vor. Wir brauchen als Eckpunkte die klare Konzeption der Studiengänge, die nach Schulformen notwendige Differenzierung bei Fachdidaktik und -methodik sowie in den Erziehungswissenschaften, die eindeutige Aufgabenverteilung von Universität und Studienseminar, die bundesweite Anerkennung dieser Ausbildung sowie die dienstrechtliche Absicherung der Absolventen dieser Ausbildung. Die Erprobung sollte nur an solchen Universitäten zugelassen werden, die auch eine Lehrerausbildung im bisherigen zu reformierenden Konzept durchführen, um die für eine Evaluation erforderlichen Vergleiche der Ergebnisse durchführen zu können.

Erlauben Sie mir eine abschließende, aber wichtige Bemerkung: Auf jeden Fall ist zu garantieren, dass parallel zur Erprobung neuer Modelle der Lehrerausbildung auch die grundständige Lehrerausbildung notwendige Verbesserungen erfährt.

**Ulrich Brambach (Realschullehrerverband NRW):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Die amtierende KMK-Präsidentin, Frau Prof. Schipanski, vertritt die Auffassung, dass nach PISA der Umgestaltung der Lehrerausbildung eine Schlüsselrolle zukommt. Ich denke, dass dieser Feststellung nur zugestimmt werden kann, und in diesem Sinne kommt die Neuordnung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen zum richtigen Zeitpunkt.

Allerdings stammen die wesentlichen Grundlinien des vorgelegten Entwurfs noch aus der Zeit vor PISA. Die Erkenntnisse dieser Studie müssen unbedingt Eingang finden in eine neue Lehrerausbildung, um den festgestellten Defiziten wirksam zu begegnen. Was dies im Ein-

zelfall bedeutet, werde ich im Laufe meiner in sechs Thesen gefassten Ausführungen näher erläutern.

Die erste These: Die erkannten Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beschäftigung werden durch den vorliegenden Reformvorschlag nicht gelöst. Die Zielvorstellung, "die Passung zwischen der Ausbildungsstruktur und den bestehenden Schulformen [zu] verbessern", ist ausdrücklich zu begrüßen. In den Ausführungen zur Begründung von § 5 heißt es:

> Die Einführung schulformbezogener Lehrämter stellt die Passung zwischen der Struktur der Lehrerausbildung und der Struktur des Schulwesens her. Die Ausrichtung der Ausbildung auf konkrete Schulformen ermöglicht eine praxisorientiertere Ausbildung und sichert zugleich die frühzeitige Identifikation der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit dem konkreten Arbeitsfeld.

Zu dieser im Kern richtigen Erkenntnis passt das in § 5 aufgeführte Lehramtskonglomerat für die Schulformen Grundschule, Hauptschule, Realschule und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen erkennbar nicht.

Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch, "die notwendigen Anpassungen der Ausbildungsstruktur an die bestehenden Schulstrukturen vorzunehmen", und der vorgesehenen Einführung eines Lehramtes an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen ist größer kaum denkbar. Ein solches Lehramt hat keine Entsprechung in der vorhandenen Schulstruktur.

Die aus gutem Grund mit dem Gesetz gewollte Abkehr von der Stufenlehrerausbildung wird im Blick auf das vorgesehene Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen eben nicht vollzogen. Im Gegenteil: Das gewollte, teilweise schulformbezogene und gleichzeitig stufenübergreifende Lehramt würde die vorhandenen Probleme der Stufenlehrerausbildung nicht nur nicht beseitigen, sondern zusätzliche Probleme schaffen.

Es ist offensichtlich, dass durch eine solche Ausbildung die Entprofessionalisierung des Lehrerberufs für die Realschulen betrieben und die notwendige Berufsbezogenheit und Berufsbefähigung nicht geleistet wird. Die Sicherung der Qualität des Unterrichts und die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer - ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Arbeit - stehen auf dem Spiel.

Zweite These: Ein disparates und völlig überfrachtetes Lehramt schafft keine Professionalität. In zahlreichen Defizitanalysen wird als der entscheidende Mangel der gegenwärtigen Lehrerausbildung nahezu durchgängig der unzureichend abgestützte Berufsfeldbezug benannt. Eine Lehrerausbildung, die künftige Lehrerinnen und Lehrer fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich zur verantwortungsvollen ganzheitlichen Wahrnehmung der Aufgaben befähigen will, muss das Berufsfeld Schule als zentrierendes Element in den Mittelpunkt der Studien stellen und eine Vernetzung der Disziplinen der Lehrerausbildung leisten. In ihr muss neben der Einheit des Berufsfeldes Schule gerade auch die Differenzierung dieses Feldes nach Schulformen mit den verschiedensten Zielsetzungen, Aufgaben und Mentalitäten ihren prägenden Ausdruck finden.

Die spezifische Kompetenz für den jeweiligen Aufgabenbereich ist Voraussetzung für Professionalität. Die breite "Einsatzberechtigung", die nach § 5 Abs. 1 des Gesetzentwurfes für die Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen in sieben Semestern erworben werden soll, steht in deutlichem Widerspruch zu der angesichts steigender Anforderungen dringend gebotenen Stärkung der Professionalität für die spezifischen Aufgabenbereiche. Unter dem Gesichtspunkt des Mangels von Bewerbern ist der Gesichtspunkt flexibler Einsatzmöglichkeiten ein äußerst fragwürdiges Kriterium.

These 3: Die Bedeutung der fachdidaktischen Studien wird im Gesetzentwurf nicht beachtet. Die im Kontext der TIMSS-Studie dringend geforderte Aufwertung und Ausweitung der fachdidaktischen Forschung und Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung findet in dem vorgelegten Gesetzentwurf keinen entsprechenden Niederschlag. Es ist befremdlich, dass in § 13 zwar von dem erziehungswissenschaftlichen Studium und dem Studium von zwei Unterrichtsfächern die Rede ist, nicht aber von den fachdidaktischen Studien.

Die Aufgaben der Fachdidaktik, u. a. Auswahl und Anordnung von Lehrinhalten, Analyse, Kritik und Weiterentwicklung fachlicher Lehrpläne, verweisen auf den notwendigen Bezug der Fachdidaktik auf die Schulformen mit ihren spezifischen Strukturen der Schulfächer.

These 4: Die Realschule ist eine Schulform, deren Erfolg und hohe Akzeptanz auf einer eigenen Lehrerausbildung basiert. Die Realschule hatte in der Phase der "Bildungsexpansion" trotz der seinerzeit gymnasial-akademischen Zielrichtung der Bildungspolitik überdurchschnittliche Zuwachsraten zu verzeichnen. Von 1990 bis 2000 ist die Schülerzahl an Realschulen um ein Drittel gestiegen. Die Entwicklung in den Realschulen übertraf dabei sogar den gleichfalls überdurchschnittlichen Zuwachs an Gymnasien. Während der 80er-Jahre, als die Schülerzahlen zurückgingen, hat sie ihre Schüleranteile gehalten. Dieser markante Anstieg kommt auch in den Schüleranteilen beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen zum Ausdruck. Während die Anteile der übrigen Schulformen in diesem Zeitraum rückläufig waren, hat die Realschule eine Steigerung von 24 % im Jahre 1990 über 26,6 % im Jahre 1995 auf 29,6 % im Jahre 2000 zu verzeichnen.

Die Erfolgsgeschichte der Realschule hängt u. a. damit zusammen, dass sie sich unter je veränderten Bedingungen immer wieder als Schule des sozialen Aufstiegs erwiesen und mit ihrem Bildungsangebot sowie ihrer didaktisch-methodischen Ausrichtung jeweils Antworten auf individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse gegeben hat. Zum Beispiel die in den 80er-Jahren erfolgte Einführung des Wahlpflichtfaches Technik entsprach der Intention der Realschule, ihre Schüler zur Bewältigung allgemein-kultureller, wirtschaftlich-beruflicher und politischer Aufgaben zu befähigen.

Mit dem erfolgreichen Schulversuch "Bilingualer Unterricht an Realschulen" hat diese Schulform auf die neuen Anforderungen geantwortet, die aus den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Integrationsprozessen in Europa erwachsen. Der Erfolg der Realschule beruht nicht zuletzt darauf, dass es ihr gelungen ist, fachliche Leistung und erzieherische Wirksamkeit miteinander zu verbinden. Die Sicherung der erfolgreichen Arbeit in der Realschule erfordert eine Ausbildung, die auf dieses Aufgabenfeld zugeschnitten ist. Das geplante schulform- und stufenübergreifende Lehramt gefährdet in hohem Maße die Zukunftsfähigkeit einer fachlich und erzieherisch starken Arbeit der Realschule.

These 5: Das Lehrerausbildungsgesetz verschärft den bestehenden Nachwuchsmangel und gefährdet auch unter diesem Aspekt die Qualität der Realschule. Die Änderung der Lehrerausbildung muss auch unter dem Aspekt der Nachwuchsgewinnung und der beruflichen Perspektiven, z. B. auch im Wettbewerb mit anderen Bundesländern, gesehen werden. Das vorgesehene Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen ist auch unter diesem Aspekt nicht überzeugend und z. B. im Vergleich mit der Ausbildung und den Einstellungsbedingungen an den Realschulen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein nicht wettbewerbsfähig.

Wenn trotz aller sachlichen Argumente für eine eigenständige Realschullehrerausbildung diese politisch nicht gewollt wird, könnte sich ein neu zu bildendes Lehramt allenfalls auf Schulformen beziehen, deren Strukturprinzipien denen der Realschule affin sind, z. B. die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gymnasien und der Gesamtschulen.

Sechste These: Nicht zuletzt nach den bitteren Wahrheiten von PISA kommt einer Umsteuerung in der Lehrerausbildung eine Schlüsselfunktion zu. Wie schon eingangs erwähnt, stammt der oben genannte Gesetzentwurf noch aus der Zeit, bevor PISA veröffentlicht worden ist. Deren Ergebnisse bzw. Feststellungen von Defiziten innerhalb des deutschen Schulwesens müssen unbedingt berücksichtigt werden.

PISA hat u. a. festgestellt, dass die Lese- und Sprachkompetenz sowie die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung bei deutschen Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt nur mangelhaft ausgebildet sind. Einigkeit herrscht weithin darüber, dass die festgestellten Defizite mit dem Sprachumfeld im Vor- und Grundschulbereich zu tun haben.

Demgemäß muss die Lehrerausbildung in der Grundschule ergänzt werden. Neben den Fachstudien müssen diagnostische Verfahren studiert werden, die den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern erlauben, Sprachdefizite nach ihren Ursachen einzuordnen und angemessene Programme zu entwickeln und einzusetzen, um diese Defizite mit den geeigneten Mitteln zu beheben.

Die KMK fordert selbst in einem ihrer Handlungsfelder die gezielte Qualifizierung von schwachen Lesern und die Entwicklung einer diagnostischen Kompetenz. Es macht aber überhaupt keinen Sinn, künftige Realschullehrer mit den Methoden des Erstleseunterrichts und dem Erkennen und Beheben von Sprachdefiziten zu befassen. Aus dem zuvor Dargelegten ergibt sich logischerweise auch die Notwendigkeit eines eigenständigen Lehramtes für die Grundschule.

Ich gehe davon aus, dass die heutige Anhörung kein bloßes Ritual im Umfeld eines Gesetzgebungsverfahrens ist, sondern von der Offenheit und dem ernsthaften Willen der Regierungskoalition getragen wird, den vorliegenden Gesetzentwurf vor dem Hintergrund der hier vorgetragenen Argumente auf den Prüfstand zu stellen. Ich hoffe, dass Sie bemerkt haben, dass die von mir vorgetragenen Anregungen und Bedenken in einer so überaus wichtigen und zukunftsweisenden Frage über das eigene Verbandsinteresse hinausreichen. Den Beleg werden sicherlich auch einige andere Ausführungen, die noch kommen werden, erbringen.

PISA hat einen großen Schatten auf unser Schulsystem geworfen. Der Reform der Lehrerbildung kommt eine Schlüsselrolle zu. Fehler, die heute in der Lehrerbildung gemacht werden, wirken sich auf künftige Schülergenerationen gravierend aus. Deshalb bitte ich herzlich, aber eindringlich, den vorliegenden Entwurf zu ändern.

**Udo Beckmann (Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich will in meinem Statement die Gelegenheit nutzen, einige der Argumente, die in der schriftlichen Stellungnahme des VBE enthalten sind, zu verstärken und zu ergänzen.

Die Notwendigkeit einer Neufassung des LABG wird seitens des MSWF durch zwei Argumente begründet: erstens mit Passungsproblemen zwischen den derzeitigen Stufen der Ausbildung und der real existierenden Schulstruktur und zweitens mit der Angleichung der Ausbildungs- und Studienstrukturen, zu der sich die europäischen Länder auf mehreren Konferenzen in Paris, Bologna und Prag verpflichtet haben.

Der Lösung dieser beiden Probleme sollen die beiden wesentlichen Veränderungen dienen, die in der Neufassung vorgenommen werden, nämlich die Einführung des konsekutiven Studiengangs und die Neudefinition der Lehrämter.

Zu den konsekutiven Studiengängen: Es wird im LABG eine Öffnungsklausel aufgenommen, die es den Universitäten erlaubt, in der Lehrerausbildung gestufte, so genannte konsekutive Studiengänge nach dem Muster der in den Nachbarländern stärker verbreiteten Bachelor-/Master-Studiengängen zu erproben. Die Skepsis des VBE gegenüber diesem Studiengang besteht nach wie vor. Wir halten daher eine vorbehaltlose vergleichende Evaluation der grundständigen und konsekutiven Modelle der Lehrerbildung für erforderlich und halten es auch für sinnvoll, dies im Gesetz festzuschreiben. Mehr möchte ich an dieser Stelle nicht ausführen, da die Entscheidung für die Erprobung gefallen ist und unsere Argumente hinreichend bekannt sind.

Zur Neudefinition der Lehrämter: Die Lehrämter werden laut neuem LABG nun nicht mehr rein schulstufen-, sondern stärker schulformbezogen definiert. Als Argumente dafür wurden genannt, die Stufenlehrerausbildung habe sich nicht bewährt, und es gebe Passungsprobleme zwischen Ausbildungs- und Schulstruktur. Hierzu möchte ich Folgendes anmerken: Die auch von der Ministerin oft beklagten Passungsprobleme sind nicht wegen einer qualitativ schlechten Ausbildung entstanden, sondern vielmehr deshalb, weil trotz gleicher Ausbildung unterschiedliche berufliche Perspektiven an den einzelnen Schulformen gegeben waren und bis heute gegeben sind.

Betrachtet man den Neuzuschnitt der Lehrämter genau, so muss man feststellen: Wir diskutieren wieder mal über ein Lehramt, welches neben dem gymnasialen Lehramt existieren darf. Auch dieser Gesetzentwurf zeigt: Das gymnasiale Lehramt ist in unserer Bildungspolitik weiterhin das Maß aller Dinge. Das wird auch in der Ausbildungsdauer deutlich - dies, obwohl man sich nach PISA gewünscht hätte, dass sowohl bei den Bildungsinvestitionen als auch bei der Ausbildung endlich das Bildungssystem vom Kopf auf die Füße gestellt wird und

zumindest eine gleich lange Ausbildungsdauer und die gleiche Wertigkeit der Lehrämter sichergestellt worden wäre.

Eine nach Schulformen enggeführte Lehrerausbildung ist ein Schritt in die falsche Richtung und zementiert zugleich einen bestehenden beruflichen Missstand. Die bisherige Stufenlehrerausbildung hatte zumindest eine altersbezogene und damit der schulischen Realität gerecht werdende Ausbildung, weil es "den" Haupt- oder "den" Realschüler in der Regel nicht gibt. Die bisherige Stufenlehrerausbildung hat sich aus unserer Sicht in dieser Hinsicht inhaltlich bewährt.

Lassen Sie mich an dieser Stelle auch ein paar Anmerkungen zum Lehramt für Sonderpädagogik machen: Es ist unbestritten, dass das Studium zum Lehramt für Sonderpädagogik reformiert werden muss, da sich die Akzente sonderpädagogischer Förderung von der institutionalisierten Diagnostik hin zur Orientierung am individuell festgestellten Förderbedarf verschoben haben. Auch deshalb muss das Lehramt für Sonderpädagogik weiterhin stufen- und schulformübergreifend angelegt bleiben. Aber auch hier muss der Bezug zur Praxis vom Beginn an gewährleistet sein. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben in besonderer Weise ein Recht auf höchst qualifiziert ausgebildete Lehrkräfte. Daher ist das Lehramt für Sonderpädagogik in einem eigenständigen Studiengang zu erwerben, der zugleich die Befähigung zu einem allgemeinen Lehramt beinhaltet. Die Möglichkeit des Aufbaustudiums zum Erwerb des Lehramts für Sonderpädagogik muss darüber hinaus gegeben sein.

Unabhängig vom Lehramt für Sonderpädagogik muss die Lehrerausbildung allen Studierenden Lehramtskenntnisse vermitteln, die sicherstellen, dass normabweichendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen frühzeitig erkannt wird.

Außer den genannten inhaltlichen Einwänden hat der VEB generelle Vorbehalte gegenüber dem Gesetzentwurf wegen der ungebührlich großen Zahl von Eingriffen und Regelungen per Rechtsverordnung, zu denen das Gesetz das Ministerium ermächtigt. Insgesamt bei sechs Paragrafen fehlen genaue inhaltliche Festlegungen. Stattdessen wird auf künftige Rechtsverordnungen verwiesen. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der konsekutiven Studiengänge, der Zulassungsbeschränkung für den Vorbereitungsdienst, der Regelung zur Anerkennung der Gleichwertigkeit von Lehrämtern, der Lehramtsbefähigung und Prüfungen, der Lehramtsprüfungsordnung und der Ordnung für den Vorbereitungsdienst ist künftig Rechtsverordnungen überlassen.

Dies macht nicht nur die inhaltliche Beurteilung des Gesetzentwurfs schwierig oder gar unmöglich. Es entspricht auch nicht demokratischen Gepflogenheiten. Das Verfahren ist so unangemessen und konterkariert den so genannten Gesetzesvorbehalt, der für Fragen von grundrechtlicher Bedeutung - und zu denen zählen Bildungsfragen nun allemal - eine Regelung per Gesetz und nicht per Rechtsverordnung vorsieht.

Einige Ausführungen zu speziellen Paragrafen: Die in § 1 Abs. 1 und 3 LABG eingefügten pädagogischen und berufsethischen Zielsetzungen verstehen sich als selbstverständliche Grundwerte der Lehrerausbildung. Das in § 7 eingeführte Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen wird von unserer Seite mitgetragen. Allerdings fragen wir uns, was speziell das

hier und jetzt vorgelegte Konglomerat von Lehrämtern erreichen soll, was eine Stufenlehrerausbildung P/S I nicht erreicht hätte. Vor allem bleibt die Frage offen, warum die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums nicht in dieses Lehramt einbezogen werden. Um die Flexibilität des Lehrkräfteeinsatzes zu gewährleisten, halten wir eigentlich eine Lösung für erforderlich, die darin besteht, dass zwei sich überlagernde Lehrämter oder Stufen - Primarstufe/Sek I und Sek I/Sek II - geschaffen werden. Mit einer solchen Lösung könnte zudem auf sich abzeichnende demographische Entwicklungen besser reagiert werden.

Der VBE begrüßt, dass in § 13 das didaktische Grundlagenstudium in den Unterrichtsfächern Deutsch oder Mathematik gesetzlich festgeschrieben wird und auch das Dreifachstudium für die Primarstufe erhalten bleibt. An §§ 17 und 18 müssen wir kritisieren, dass der Ablauf der ersten und zweiten Staatsprüfung weiterhin nicht hinreichend geregelt ist. Eigentlich hätte die LPO mitberaten werden müssen.

Als skandalöse Diskriminierung der Lehrerinnen und Lehrer mit der Befähigung zum Lehramt an Volksschulen oder an Grund- und Hauptschulen bewerten wir die Übergangsvorschrift in § 28. Nach Auffassung des VBE sind die betroffenen Kolleginnen und Kollegen auf Antrag prüfungsfrei in das neue Lehramt überzuleiten. Nach einem Studium von drei Fächern, dem zweiten Staatsexamen und einer zumeist langjährigen Tätigkeit ist es nicht angemessen, dass die in Studium und Anwärterphase erworbenen Qualifikationen, die in Fort- und Weiterbildung ausgebauten Fähigkeiten sowie eine langjährige berufliche Erfahrung in einer dienstlichen Beurteilung begutachtet und mit den Anforderungen in besonderem Maße entsprechend bewertet werden müssen, um die Anerkennung für das neue Lehramt zu erhalten. Dies ist vor allem deshalb widersinnig, weil diese Lehrkräfte seit 20 Jahren die Fachoberschulreife vergeben.

Abschließend verweise ich nochmals auf die Grundpositionen des VBE, die schriftlich vorliegen, und fasse wie folgt zusammen: Der VBE setzt sich weiterhin für ein grundständiges Lehramtsstudium ein, das den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Schulstufe Rechnung trägt und sich am Alter der Kinder und Jugendlichen orientiert. Er lehnt eine Engführung auf Schulformen als überholt ab und bedauert, dass anscheinend auch die SPD von ihren früheren Vorstellungen abgewichen ist.

Sollte sich auch nach dieser Anhörung ein stufenübergreifendes Lehramt nicht erzielen lassen, trägt der VBE das vorgeschlagene Lehramt GHR mit, weil es unseren Forderungen am nächsten kommt. Fest steht jedoch: Mit dem vorliegenden Gesetzentwurf wird erneut die Chance vertan, ein einheitliches Lehramt an Schulen mit Differenzierung und Schwerpunktbildung entsprechend den Altersstufen mit gleich langer Ausbildungszeit und vergleichbarer Besoldung zu etablieren. Wir werden so lange einen unterschiedlichen Zulauf zu den verschiedenen Lehrämtern und so lange Passungsprobleme haben, solange die beruflichen Perspektiven und damit die Attraktivität der Lehrämter unterschiedlich ist.

**Ludwig Geerkens (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NW e. V./Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen):** Herr Vorsitzender! Sehr geehrte Damen und Herren! Wir betrachten den Entwurf des neuen Lehrerausbildungs-

gesetzes als einen ersten Ansatz der Umsetzung der Ergebnisse der seit 1995 geführten Reformdiskussion. Eine Reform der grundständigen Lehrerausbildung muss sich unserer Meinung nach an die Vorgaben der KMK-Rahmenvereinbarung vom 12. Mai 1995, der zwölf Eckpunkte des Landtages vom 10. Juni 1999 und der drei Eckpunkte der Landesregierung vom 23. August 1990 orientieren.

Hierzu zählt erstens: Die Ausbildung erfolgt an Universitäten. Zweitens: Das Studium wird mit einer ersten Staatsprüfung abgeschlossen, unabhängig davon, ob das Studium grundständig, kooperativ, integrativ oder konsekutiv gestaltet ist.

Eine Reform der grundständigen Lehrerausbildung muss die Umsetzung der Reformgrundsätze, die sich in den letzten Jahren dargestellt haben, ermöglichen. Hierzu zählen erstens: Das Studium muss auf das spätere Tätigkeitsfeld Schule ausgerichtet sein. Zweitens: Schulpraktische Studien sind zu Beginn des Studiums als Orientierung anzubieten. Drittens: Erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische, fachwissenschaftliche und schulpraktische Studien sind von Beginn des Studiums an aufeinander abzustimmen. Viertens: Kerncurricula für die Erziehungswissenschaften, die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften sollen der Beliebigkeit entgegenwirken. Fünftens: Durch Vernetzung der drei Ausbildungsphasen soll die bisher unverbunden hintereinander durchgeführte Ausbildung verbessert werden. Theorie und Praxis sind miteinander zu verbinden, wie in der dualen Berufsausbildung bisher schon bewährt. Sechstens: Der Lehrerfortbildung muss bei ständig steigender Bedeutung mehr Gewicht beigemessen werden.

Eine Reform der grundständigen Lehrerausbildung mit der Möglichkeit der Erprobung neuer Studiengänge bewerten wir als sehr positiv. Nur muss die Erprobung unter festgelegten Rahmenbedingungen erfolgen. Das Ministerium hat zwar - was ebenfalls als positiv zu werten ist - für die zu erprobenden konsekutiven Studiengänge Eckpunkte festgelegt, die sich an den Vorgaben der Forderungen der Reformdiskussion orientieren. Die Öffnungsklausel des LABG-Entwurfs enthält allerdings keinen Orientierungsrahmen. Somit könnte ein Erprobungsstudiengang den Forderungen der Reformdiskussion entgegenwirken.

Nicht erst PISA hat gezeigt, dass wir Professionalisierung nicht zugunsten von Polyvalenz abbauen können. Wir fordern Polyvalenz und Professionalisierung. Dies könnte erreicht werden durch doppelt qualifizierende Studiengänge wie in Aachen, Dortmund und Paderborn bereits eingeführt und z. B. zum Diplom-Handelslehrer, der über viele Jahre erfolgreich ausgebildet worden ist.

Polyvalenz und Professionalisierung können nur erreicht werden, wenn die möglichen späteren Tätigkeitsfelder Schule und private Wirtschaft von Beginn des Studiums an kennen gelernt und die jeweils geforderten Kompetenzen sichtbar gemacht werden.

Ein neues Lehrerausbildungsmodell hat nur Sinn, wenn auch für die Erprobung die Zielorientierung klar erkennbar ist. Deshalb fordern wir eine Modifizierung der folgenden Paragrafen. § 1 Abs. 3: Die Öffnungsklausel muss für Reformmodelle Eckpunkte vorgeben, die die Standards der Lehrerausbildung garantieren.

§§ 17 und 18: Die LPO und die OVP sollten nur nach Anhörung der Landtagsausschüsse erlassen werden können, da für wichtige Ausbildungsteile, die im LABG-Entwurf nicht

entsprechend berücksichtigt werden, Regelungen durch Rechtsverordnungen erforderlich sind, z. B. Praktikumsregelungen für Lehramtskandidaten für Berufskollegs oder Wegfall der Lateinkenntnisse für das Studium von Sprachen und Religion in Kombination mit einer beruflichen Fachrichtung oder Anrechnungsregelung von Fachhochschulabschlüssen auf das Lehramtsstudium.

In § 21 des LABG sollte festgelegt sein, dass eine Anerkennung von Prüfungsleistungen aufgrund eines Fachhochschulabschlusses nur unter Beachtung der KMK-Rahmenvereinbarung vom 12. Mai 1995 erfolgen kann., wie in den Eckpunkten der Landesregierung bereits angegeben und im kooperativen Studiengang in Münster auch umgesetzt worden ist.

Zum Schluss möchten wir besonders hervorheben, dass wir befürworten, dass die Schulformausbildung für das Lehramt an Berufskollegs nach § 15 umgesetzt ist, die neben dem Studium zweier beruflicher Fachrichtungen und einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach auch das Studium von zwei Unterrichtsfächern zulässt.

**Andreas Pfennings (Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Für die für mich überraschende Einladung, hier zu sprechen, bedanke ich mich herzlichst und freundlichst, weil damit die zweite Phase der Lehrerausbildung, die vom LABG unmittelbar betroffen ist, vertreten ist, wenn auch nur mit einer Stimme. Leider erhielt ich urlaubsbedingt erst am Montag Kenntnis von dieser Einladung, sodass ich zu einer Abstimmung zwischen den in der Lehrerausbildung Tätigen nur in einem sehr informellen Rahmen kommen konnte. Ich bitte um Verständnis dafür, dass das Papier, das ich eingereicht habe, nur über Fax diese Nacht noch ins Haus gekommen ist und sicherlich noch einer redaktionellen Überprüfung bedurft hätte. Ich bitte um Nachsicht.

Wenn es auch nur zu informeller Abstimmung gekommen ist, gehe ich doch davon aus, dass die sehr langjährige und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Lehrerausbildern mich einigermaßen sicher macht, dass vieles von dem, was ich sage, weitgehend von den Kolleginnen und Kollegen geteilt wird. Meine eigenen Erfahrungen stammen aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung als Mitarbeiter an Studienseminaren, und über Lehrauftrag und Abordnung habe ich auch Einblick in die universitäre Situation der Lehrerausbildung.

Vor diesem Hintergrund möchte ich wie folgt Stellung nehmen: Zuzustimmen ist insbesondere der klaren Festschreibung der Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst. In beiden Phasen spielt die Praxis eine unterschiedliche und nicht gegeneinander aufrechenbare Rolle. Innerhalb des Studiums dienen Praxisanteile in erster Linie dem Berufsfeldbezug wissenschaftlicher Studien. Im Vorbereitungsdienst üben sich die Lehramtsanwärter konkret und reflexiv in die zentralen Bereiche des Berufshandelns ein und entwickeln sich weiter in ihrer Berufsperson.

Weder im tradierten Lehramtsstudium - auch wenn es reformiert wird - noch in der konsekutiven Lehrerausbildung an den Hochschulen nach dem BA-/MA-Modell kann der Student den Grad an Routine erwerben, der ihn davor bewahrt, bereits im Berufseingang hinter die erworbenen Standards zurückzufallen und zu qualitätsfeindlichen Überlebensstrategien zu

greifen. Das Referendariat hat hier stabilisierende Funktion. Ich bekenne sehr wohl, dass wir auch da an Verbesserungen arbeiten müssen und sicherlich auf dem Prüfstand stehen.

Dass die Öffnungsklausel neue Wege der Lehrerausbildung erproben lässt, kann als Chance begrüßt werden. Ob sie allerdings zur Qualitätsentwicklung genutzt wird, hängt ganz erheblich davon ab, ob die Evaluation solide und ergebnisoffen durchgeführt wird.

Die Entscheidung über die Organisationsform universitärer Studiengänge dürfte von vielen Faktoren beeinflusst werden, die nicht spezifisch mit den Belangen von Lehrerbildung zu tun haben. Für die Qualität von Lehrerbildung werden ganz andere Fragen entscheidend sein, z. B.: Ist das Studium so angelegt, dass es frühzeitig und schrittweise aufbauend die Identifikation des Studierenden mit dem angestrebten Lehramt fördert? Gelingt es der Hochschule, die Anforderungen im pädagogischen und fachdidaktischen - nicht nur im vermittlungswissenschaftlichen - Bereich sowie in den Praxisanteilen wirklich zu erfüllen? Können Studium und Vorbereitungsdienst - und das nicht nur auf dem Papier - als zwei aufeinander aufbauende Phasen auf dem kontinuierlichen Weg zum Lehrerberuf konturiert werden, der wiederum ohne Fortbildung nicht vorstellbar ist? Nicht Ansammlung einschlägigen Wissens macht den Lehrer aus, sondern die Entwicklung seiner Berufsperson.

Im Zusammenhang solcher Fragen ist die Passung zwischen der Struktur der Lehrerausbildung und der Struktur des Schulsystems als wichtiger Fortschritt zu bewerten, der jedoch im Entwurf nicht konsequent durchgeführt wird. Das GHR-Lehramt gemäß § 7 sollte auch vor dem Hintergrund von PISA noch einmal überdacht und einer stimmigeren Lösung zugeführt werden. Der vorliegende Vorschlag geht weit über die an sich sinnvolle Idee überlappender Lehrämter hinaus. Die Vermittlung soliden didaktischen und pädagogischen Handlungswissens für die Klassen 1 bis 10 ist, zumal bei reduziertem Zeitrahmen, nur schwer vorstellbar.

Eine konsequente Ausrichtung auf die Schulformen könnte durch das LABG selbst erleichtert werden. Denn der Gesetzentwurf mit seinen Regelungen zur Erweiterung bereits erworbener Lehrämter - §§ 11 und 22 - eröffnet vielfältige Kombinations- und Gestaltungsmöglichkeiten, die bei vernünftiger Orientierung am aktuellen Bedarf die zu Recht angestrebte "Flexibilität des Einsatzes der Lehrkräfte" sichern dürfte. Da bedarf es keiner Konglomerate, wie sie eben skizziert worden sind. Dass zukünftig auf die unterrichtspraktische Einführung verzichtet werden soll, erscheint hingegen eher problematisch. Man denke nur etwa an die Ergänzung des BK-Bereichs durch den GHR-Bereich.

Die Kontinuität der Lehrerbildung könnte nicht zuletzt durch allerdings institutionell zu sichernde engere Kooperation und symmetrische Kommunikation zwischen den Institutionen und ihren Repräsentanten sowie zweckmäßige Nutzung der personalen Ressourcen verbessert werden. So könnte z. B. das Personal der Studienseminare sowohl an der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung der Lehramtsstudenten in der ersten Phase wie auch in Kooperation mit den Hochschulen an der adressatengerechten Fortbildung in der dritten Phase mitwirken.

Zu begrüßen ist sicher auch die Forderung: "Dabei ist eine für alle Lehrämter gemeinsame pädagogisch-ethische Grundorientierung zu vermitteln." Allerdings darf die Konkretisierung

nicht allein der Exekutive überlassen werden, sondern es bedarf der gesamtgesellschaftlichen Konsensfindung und der parlamentarischen Kontrolle.

Im Papier verweise ich noch auf einzelne Punkte die ich nicht weiter referieren möchte, um den Zeitrahmen nicht zu belasten.

**Stephanie Dern (Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Landesverband NRW):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Wir begrüßen grundsätzlich die Absicht, die schulstufenbezogenen Lehrämter zugunsten von schulformbezogenen Lehrämtern aufzugeben. Allerdings sollte dies dann auch konsequent durchgeführt werden. Ein kombiniertes Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule lehnen wir ab. Es steht im Gegensatz zu den schulformbezogenen Lehrämtern.

Bislang hat sich die Ausbildung der Grundschullehrerinnen und -lehrer bewährt. Sie ist qualitativ hochwertig und auf die Anforderungen und Bedürfnisse des Schülerkreises zwischen sechs und zehn Jahren zugeschnitten. Beim geplanten Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule wir die Altersspanne der Schüler zwischen sechs und 16 Jahren liegen. Hier sind unterschiedliche Voraussetzungen gegeben, die unterschiedliche Anforderungen stellen und sich nicht gleichstellen lassen. Wir hielten es daher für sachgerechter, die Lehrämter zu trennen, damit bereits während der Lehrerausbildung auf die Besonderheiten des jeweiligen Schülerkreises eingegangen werden kann. Damit könnte die Ausbildung zugleich intensiviert werden.

Wir könnten uns folgende Lösung vorstellen: Die Lehrämter werden schulformbezogen studiert. Während des Studiums werden den Studierenden jedoch in einer Art Erweiterungsstudium fachliche, didaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse über die nachfolgende bzw. vorausgegangene Schulform vermittelt. Damit erhalten die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer einen Einblick in die ihrer Schulform nachfolgenden Anforderungen, für die sie ihre Schülerinnen und Schüler ausbilden müssen. Sie wissen dann auch, was sie voraussetzen können.

Nach unserer Auffassung ist das Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule auch nicht geeignet, den Lehrermangel zu mildern oder zu beseitigen. Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Kombination dieser Lehrämter zu einer "verschiebbaren Masse", die beliebig an einer dieser Schulformen eingesetzt werden kann, ohne dass gewährleistet ist, dass sie gerade für diese Schulform auch persönlich geeignet sind. Ich selbst habe 18 Jahre an einer Hauptschule unterrichtet und unterrichte jetzt seit sieben Jahren an einer Grundschule. Daher weiß ich, dass es Kollegen und Kolleginnen gibt, die sich absolut nicht vorstellen können, mit Grundschulkindern zu arbeiten. Genauso gut gibt es Lehrkräfte, die hervorragend in der Primarstufe arbeiten, an einer Hauptschule aber möglicherweise Schiffbruch erleiden. Ebenso gibt es jetzt schon vermehrt Fälle, bei denen Lehrkräfte der Sekundarstufe II bei ihrer Arbeit an einer Hauptschule völlig demotiviert werden, da sie keine Chance haben, in ihren eigentlichen Studienfächern zu unterrichten.

Besonders im Bereich der Hauptschule halten wir es für erforderlich, die Lehrerinnen und Lehrer intensiv in erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht auf die Anforderungen im Schulalltag vorzubereiten. Dies ist nicht möglich, wenn gleichzeitig noch für das

Grundschullehramt und das Realschullehramt studiert wird. Darüber hinaus muss das Hauptschulprofil weiter entwickelt werden, und es müssen die Unterrichtsbedingungen an den Hauptschulen verbessert werden. Dazu gehören kleinere Klassen, bessere sächliche Ausstattung, Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung und eine bessere Bezahlung dieser Lehrkräfte.

Gleichzeitig geben wir zu bedenken, dass ein so breit angelegtes "Kombilehramt" leicht zur Überlastung der Studierenden und zu einer qualitativen Minderung führen kann. Es ist eine irrige Annahme, Lehrer für Haupt- und Realschulen in einem Studiengang qualifiziert ausbilden zu können, nur weil die Schülerinnen und Schüler zu einer Altersgruppe gehören. Die Voraussetzungen dieser Schulformen sind grundsätzlich verschieden. Dies trifft noch mehr bei den Grundschulen zu. Eine Attraktivitätssteigerung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums kann so nach unserer Auffassung nicht erreicht werden.

Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen - Landesverband Nordrhein-Westfalen - hält es darüber hinaus für erforderlich, dass für alle Studierenden, die sich für eine Lehrerausbildung entscheiden, schulpraktische Studien vom ersten Semester an verpflichtend sind. Weiterhin muss ein zügiges Absolvieren des Studiums gewährleistet sein, was zurzeit aufgrund der personellen Situation an den Hochschulen oftmals nicht möglich ist.

Die Einführung von konsekutiven Studiengängen wird mit "Passungsproblemen" begründet. Hier wird durch die pauschale Öffnungsklausel in § 1 Abs. 3 die Möglichkeit eröffnet, das Gesetz zu umgehen. Allein die Aussicht, dass Einzelheiten zur konsekutiven Lehrerausbildung in einer Rechtsverordnung geregelt werden sollen, wird der Bedeutung und den Auswirkungen, die diese Änderung mit sich bringen wird, nicht gerecht. Vor allem aber ist offen, ob auf diesem Wege wirklich pädagogisch motivierte Lehrerinnen und Lehrer gewonnen werden oder ob das Lehramt lediglich ein Zufallstreffer wird, weil sich nichts anderes anbietet.

**Vorsitzender Dr. Heinz-Jörg Eckhold:** Danke schön, Frau Dern, für Ihr Statement. - Meine Damen und Herren, wir kommen zur ersten Fragerunde der Politiker. - Frau Löhrmann hat sich zuerst gemeldet.

**Sylvia Löhrmann (GRÜNE):** Ich möchte eine Anmerkung machen, was Anhörungen und Gesetzentwürfe angeht. Die wenigsten Gesetze sehen, wenn sie das Parlament verlassen, noch so aus, wie sie das Parlament erreichen. Ich glaube, das gilt für diesen Gesetzentwurf ganz besonders. Aus diesem Grund haben wir uns auch entschlossen, eine sehr breit angelegte Anhörung zu machen, um die Fragen, die angesprochen sind, noch mal genauestens zu prüfen. Das ist also keine Übung hier allein für die Öffentlichkeit.

Ich möchte zu der Strukturfrage, die das sehr überlagert, zwei Punkte ansprechen und auch noch mal etwas verdeutlichen, was die Anlage des Gesetzentwurfes angeht. Man kann mit PISA manches begründen. Aber die Aussage vieler Expertinnen und Experten, dass sich aus PISA und dem Vergleich der anderen Länder eine noch stärke Ausrichtung auf absolut

einzelne Schulformen ergibt, die es in vielen anderen Ländern so gar nicht gibt, erschließt sich mir wirklich nicht.

Ich habe die Nachfrage an die Vertreter der Verbände, ob sie denn nicht sehen, dass zwar eine Kombination stattfindet, eine Verknüpfung, über die man sicherlich an der einen oder anderen Stelle noch sprechen könnte, dass aber sehr wohl eindeutig gesagt ist, dass mit Blick auf die bei uns vorhandenen Schulformen eine Spezialisierung auch in der ersten Ausbildung angelegt und angedacht ist. Es soll ein Schulformschwerpunkt gewählt werden, auch wenn man sich für ein breiter angelegtes Lehramt entscheidet. Das steht da nicht nur geschrieben, sondern dass soll auch so sein. Ich bitte, darauf noch mal Bezug zu nehmen.

Was Herr Kollege Schmitter gesagt hat, kann ich nachvollziehen. Ich bin auch ein Kind dieser Lehrerausbildung, bin also an einer Schulform ausgebildet worden; hinterher habe ich an einer ganz anderen unterrichtet. Es gibt also natürlich einen Widerspruch, und es ist singulär in Nordrhein-Westfalen, dass eine Stufenbezogenheit besteht, die mit den bestehenden Schulformen aber nicht kongruent ist. Deswegen ist es zumindest der Versuch dieses Gesetzentwurfes, diese Passgenauigkeit etwas besser herzustellen, ohne den Grundgedanken aufzugeben. Das ist eine wichtige Frage. Ich bitte Sie, dazu noch einmal Stellung zu nehmen.

Herr Beckmann hat als Einziger zu der Konstruktion, was die Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung angeht, Stellung genommen. Ich hätte gerne gewusst, wie die anderen Sachverständigen diese Konstruktion beurteilen. Denn wir fragen uns in der Diskussion um integrativen Unterricht natürlich: Wie stellen wir durch eine Lehrerausbildung sicher, dass wir zum einen Spezialisten und Spezialistinnen für bestimmte Formen der Behinderung von Kindern und Jugendlichen haben?

Zum anderen gibt es natürlich sehr viele Eltern, die gemeinsamen Unterricht wünschen. Deswegen haben wir gesagt: Wir brauchen einen Baustein zur Heterogenität, Multikulturalität, zum Umgehen mit Formen von Behinderung, aber auch ganz besonderen Begabungen von Kindern für alle Lehrerinnen und Lehrer. Wie beurteilen Sie das, was der Gesetzentwurf hierfür vorgesehen hat?

**Ralf Witzel (FDP):** Meine erste Frage richtet sich an Herrn Dr. Schmitter von der GEW. Sie haben dargestellt, welche Bedeutung gerade die Fachlichkeit der Lehrerausbildung auch für den Grundschulbereich hat. Das sehe ich sehr ähnlich. Wenn wir das als Opposition im Landtag vortragen, bekommen wir dargestellt, der Abbau der Fachlichkeit sei gar nicht so schlimm, weil es auch eine Art Binnendifferenzierung durch Schwerpunktbildung innerhalb dieses Studiums GHR geben würde. Was wird zur Sicherung der Fachlichkeit unternommen? Oder umgekehrt: Wie bewerten Sie die Position der rot-grünen Landesregierung, dass dies trotz des erweiterten "Kombilehramts" durch andere Instrumente aufgefangen würde?

Wie lässt sich das, wenn wir zu dem Ergebnis kämen, dies sei unbefriedigend - so hörte sich das auch in Ihrem Vortrag an -, mit den Handlungskonsequenzen von PISA verbinden, die auch Frau Löhrmann angesprochen hat - nicht bezogen auf die zwanghafte Notwendigkeit, nach Schulformen zu differenzieren, sehr wohl aber bezogen auf die Bedeutung der Primarausbildung gerade auch in dieser Phase? Ich glaube, dass der Grundschulbereich eine Bil-

dungsphase ist, die in den letzten Jahren von ihrer Bedeutung für zukünftige Entwicklungen weit unterschätzt wurde.

Zu Herrn Brambach vom Realschullehrerverband: Sie haben zu Recht ein sehr düsteres Szenario dargestellt, was sich gerade auch für Ihre Schulform ergibt, die am meisten leidet und trotz stärkster Schülerzahlenzuwächse mit die größten Rekrutierungsprobleme hat. Was kann, wenn es so kommt und Rot-Grün das Gesetzesvorhaben durchzieht, zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufes innerhalb dieses Lehramtes getan werden?

Wo sehen Sie bei einem Beschluss dieses Gesetzesvorhabens die eigentlichen Zielgruppen auch als Adressaten, die Sie ansprechen können, die immer noch die Ausübung des Lehrerberufs an der Realschule hinreichend interessant finden?

Meine dritte Frage richtet sich an Herrn Silbernagel vom Philologenverband: Es ist gerade von verschiedenen Experten die Frage diskutiert worden, warum es diese Sonderstellung speziell für den herkömmlichen Studienrat am Gymnasium gibt. Das ist eine Regelung, die sich auch andere Verbände für ihre jeweiligen Schulformen wünschen würden. Was waren aus Ihrer Sicht die Gründe, warum es hier eine Sonderregelung speziell für den Gymnasialbereich gibt, die so für andere Schulformen nicht gewährt wurde?

**Ute Schäfer (SPD):** Ich möchte ganz deutlich betonen, dass auch wir der Meinung sind, dass diese Anhörungen sehr sinnvoll sind. Frau Löhrmann hat ausgeführt, dass wir dies noch einmal intensiv in den Arbeitskreisen und in den Ausschüssen beraten. Wir nehmen Ihre Anregungen ernsthaft auf und prüfen sie. Das ist mir sehr wichtig.

Zu der Vorlage des Gesetzes kann ich auch nur betonen, dass die Landesregierung natürlich den Antrag 1999, den der Landtag verabschiedet hat, ernst genommen hat. Auf der Basis dieses Antrages hat er uns den Gesetzesentwurf in der vorliegenden Form vorgelegt. Die Beratungen laufen noch.

Meine konkrete Frage geht an Herrn Dr. Schmitter: Es geht um die überlappenden Lehrämter, die Sie angesprochen haben. Sie sprachen von Primarstufe, Hauptschule, Realschule und Gesamtschule. War das Gymnasium bei der Überlappung in 5/6 ausgeschlossen oder nicht? Das habe ich bei Ihren Ausführungen vielleicht nicht richtig verstanden.

**Marie-Theres Ley (CDU):** Ich habe eine Frage an Herrn Brambach: Bei der jetzigen Lehrerausbildung wird immer wieder betont, wie wenig die jungen Lehrerinnen und Lehrer auf die Praxis vorbereitet sind und dass dieser Praxisbezug sehr viel stärker hergestellt werden muss. Können Sie mir sagen, wo Sie im jetzigen Entwurf der Landesregierung eine Verbesserung dieses Praxisbezuges sehen?

**Dr. Friedrich Wilke (FDP):** Herr Silbernagel brachte in seinen Ausführungen zum Ausdruck - in seiner schriftlichen Stellungnahme steht es ebenfalls -, eine Erhöhung der Polyvalenz sei nicht erforderlich, und begründete dies damit, dass der Bewerberüberhang bislang, wie ich es

interpretiere, nahezu problemlos in anderen Berufen untergekommen sei. Da mich diese Äußerung überraschte, habe ich zwei kurze Fragen an ihn: Erstens. Ist das in irgendeiner Form hinreichend belegbar? Zweitens. Wäre im Hinblick auf den umgekehrten Fall, den Lehrermangel, möglicherweise ein erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium, beispielsweise ein Masterstudiengang, für Absolventen anderer Studiengänge, etwa naturwissenschaftlicher Studiengänge, nicht auch ein geeigneter Weg, den Lehrermangel relativ kurzfristig zu beheben?

**Vorsitzender Dr. Heinz-Jörg Eckhold:** Da ich keine weiteren Wortmeldungen von Kolleginnen und Kollegen sehe, kommen wir nun zu den Antworten der Sachverständigen.

**Dr. Jürgen Schmitter:** Ich antworte auf die Frage von Frau Schäfer und verbinde dies mit einer Antwort auf die Frage von Frau Löhrmann. Frau Schäfer, im Gesetzentwurf ist vorgesehen, wenn ich ihn richtig gelesen habe, dass die SEK-I-Stufe im Gymnasium ausgeschlossen ist. Das wäre also eine Frage an den Gesetzentwurf.

Was unseren Vorschlag der Überlappung angeht, so sind wir der Meinung, dass man die bestehende Situation vorsichtig weiterentwickeln sollte. So habe ich auch den Beschluss aus dem Jahre 1999 verstanden, auf den schon mehrfach verwiesen wurde. Zwischen dem Stufenlehramt SEK I, das wir uns immer noch vorstellen und von dem ich meine, dass es dafür auch eine pädagogische Notwendigkeit gibt, und dem Primarstufenlehramt könnte es sehr wohl eine Art Überlappung geben. So habe ich 1999 auch die Entschließung verstanden. Davon weicht aber der jetzt vorliegende Entwurf eindeutig ab; das ist gerade nicht übernommen worden.

Zur Passgenauigkeit - das ist ja eine der Begründungen im Gesetzentwurf - sage ich so viel: Das Problem ist, ob das jetzt neu zu schaffende Kombilehramt eine bessere Situation schafft und nicht wieder dieselben oder auch andere Passungsschwierigkeiten hervorruft. Das ist unsere große Sorge.

Dann hat Herr Witzel nach der Fachlichkeit gefragt. Diesbezüglich verweise ich auf Seite 8 unserer Stellungnahme. Dort versuchen wir quantitativ nachzuweisen, dass dieses Kombilehramt, wenn es denn so kommen sollte, in Bezug auf den Primarbereich keine Verbesserung bringt und in Bezug auf den SEK-I-Bereich, der wegen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler übrigens ein problematischer ist, eine Verschlechterung mit sich bringt. Wenn aber gerade nach PISA auf Fachlichkeit großer Wert gelegt werden muss, dann stellt sich noch einmal die Frage nach der Qualifikationsfähigkeit dieses neuen Lehramtes. Da sind wir eher skeptisch.

(Sylvia Löhrmann [Grüne]: Sonderpädagogik!)

- Hier stellt die Integration eine grundsätzliche Problematik dar. Dass das Lehramt für Sonderpädagogik reformiert werden muss, ist unstrittig. Ich kann mit der vorgesehenen Doppellösung insofern leben - das muss man nüchtern sehen -, weil die Zielvorstellung der GEW, eine Integration, nur ein Fernziel sein kann. Da die Bedingungen nicht gegeben sind,

muss man Zwischenlösungen finden. Zwischenlösungen sind aber immer suboptimal, wie man heutzutage sagt.

**Peter Silbernagel:** Frau Löhrmann, Sie fragten zunächst, was man aus PISA mit Blick auf Stufen bzw. Schulformbezug ableiten könne. In allen anderen Ländern gibt es eine konsequentere, vielleicht sogar konsequente Passung der Ausbildung auf die Schulformstruktur, unabhängig davon, wie sie im Einzelnen aussieht oder ob es überhaupt unterschiedliche Schulformen gibt. Eine Passung, die besser als bei uns ist, gibt es auf jeden Fall.

Damit ist auch Ihre zweite Frage grundsätzlich beantwortet, was PISA mit dem LABG zu tun habe. Wenn uns PISA die Aufgabe stellt, wir müssten in der Qualität insgesamt besser werden, dann ist die Lehrerausbildung, konsequent durchgeführt und vernünftig konzipiert, ein wesentlicher Baustein, um mehr Unterrichtsqualität und mehr Effizienz bei den Ergebnissen zu erzielen.

Drittes Stichwort: Sonderpädagogik. Ich hatte in meinen Ausführungen betont, dass wir für ein eigenständiges Lehramt Sonderpädagogik sind. Über die Frage der Integration ist da zu entscheiden, wo es der Sache angemessen ist, wo also Art, Form und Grad der Behinderung entsprechend zu berücksichtigen sind. Es würde jetzt den Rahmen sprengen, über die Möglichkeiten, Grenzen und Chancen differenzierter auszuführen. Es ist also eine Frage der inhaltlichen Ausgestaltung und der Sachangemessenheit.

Herr Witzel, mir scheint, Ihre Frage ist etwas merkwürdig gestellt. Es ist missverständlich, zu fragen, warum das gymnasiale Lehramt hier eine Sonderstellung bekommt. Die Frage müsste lauten, warum das, was hier sinnvollerweise gemacht wird, an anderer Stelle nicht ebenfalls vernünftig umgesetzt worden ist. Warum hat man an anderer Stelle die Augen verschlossen, wenn man hier etwas als richtig erkannt hat? Hinsichtlich dieser Frage kann ich nur spekulieren. An dieser Stelle haben sich die Vernunft durchgesetzt und die Überzeugungskraft einen Weg gebahnt; an anderer Stelle ist dies bisher leider noch nicht erfolgt. Aber wir geben die Hoffnung nicht auf.

Zur zuletzt gestellten Frage nach Polyvalenz kontra Professionalität: In den 80er-Jahren - weniger in den 90er-Jahren - besaßen diejenigen, die nach einer Lehramtsausbildung keine Möglichkeit hatten, als Lehrerinnen und Lehrer auf dem Arbeitsmarkt unterzukommen, ein erhebliches Maß an Professionalität, weil sie polyvalent ausgebildet waren, sodass sie an anderer Stelle sinnvoll unterkamen. Die Argumentation ist also, dass Polyvalenz und Professionalität nicht gegeneinander ausgespielt werden konnten. In den letzten Jahren hat sich dieses Problem weniger gestellt, auch wenn ich nicht behaupten will, dass alle arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrer heute in Deutschland gleiche Chancen hätten. Aber es ist nicht angemessen, das LABG damit zu begründen, es bringe mehr Polyvalenz, daher müsse man bei der Professionalität nicht so genau hinschauen. Beides darf nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern es handelt sich um zwei Seiten einer Medaille.

Zu Ihrer Frage, ob über einen Masterstudiengang auch Quereinsteiger gegebenenfalls leicht zu rekrutieren seien: Das ist eine Notmaßnahme. Zuerst einmal muss Sorge dafür getragen werden, dass diese Notmaßnahme möglichst wenig erforderlich ist. Es geht also um sinnvolle

Maßnahmen, um dieses Element von Quer- und Seiteneinsteigern gering zu halten. Wir sollten nicht von vornherein darauf spekulieren. Das kann grundsätzlich auch nicht der Sinn einer konsekutiven Lehrerausbildung sein; das wäre geradezu kontraproduktiv.

**Udo Beckmann:** Ich habe vorhin deutlich gemacht, dass wir uns eigentlich auch die Weiterentwicklung der bisherigen Stufenlehrerausbildung gewünscht hätten. Das muss ich hier nicht erneut betonen. Zur Sonderpädagogik habe ich auch Ausführungen gemacht. Ich stelle aber noch einmal klar, dass es natürlich sinnvoll ist, dass in allen Lehramtsstudiengängen die Diagnosefähigkeit - nicht die Therapie-, sondern die Diagnosefähigkeit - einen besonderen Stellenwert hat.

**Ulrich Brambach:** Frau Löhrmann, mit der Wahl des Schulformschwerpunktes haben wir in der zweiten Phase Erfahrungen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die in der zweiten Phase studiert haben und einen Schwerpunkt wählen, bekommen ihn aber leider nicht. Das entscheidet vielmehr der Computer. 80 Prozent derjenigen in meinem Seminar, die SEK I studiert haben und den Schwerpunkt Realschule wollen, bekommen ihn nicht. Es werden Zahlen des Ministeriums vorgegeben, die eingehalten werden müssen. So werden ihnen per Computer entsprechende Schwerpunkte zugewiesen. Insofern haben wir damit unsere Erfahrungen. Deswegen wird diese Schwerpunktwahl mehr zum Zufallstreffer; hier kann ich Frau Dern nur zustimmen. Sie können den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern noch nicht einmal erklären, warum es nun gerade bei dem einen geklappt hat und bei dem anderen nicht. Es wäre schön, wenn eine Schulformwahl möglich wäre. Aber die bisherigen Erfahrungen zeigen jedenfalls, dass sie nicht möglich ist.

Herr Witzel, zu der Steigerung der Attraktivität und zu den Zielgruppen, die dieses Konglomerat studieren wollen, kann auch ich nur sagen: Es ist mir ein Rätsel. Ich kann mir kaum vorstellen, dass jemand dieses Studium angeht, wenn er in einem anderen Studium, das nur ein Semester länger dauert, eine bessere Eingangsbesoldung erhält und erheblich mehr Berufsperspektiven hat, als wenn er vier verschiedene Lehrämter studiert und dann eine geringere Eingangsbesoldung hat. Es erscheint mir wirklich als unwahrscheinlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in diese Richtung entscheiden werden. Dazu hat Frau Dern deutlich gemacht - das teile ich durchaus -, dass es sicherlich viele junge Menschen gibt, die sich in der Grundschule wohl fühlen und Grundschullehrerin oder -lehrer werden wollen. Das wird auch in Zukunft so sein. Aber die Frage stellt sich jetzt doch, ob man sie auch für alle anderen Lehrämter qualifizieren muss, und das noch vor dem Hintergrund, dass hier ohnehin ein Mangel zu verzeichnen ist. Die Zweiteilung der Lehrämter in ein Lehramt erster Klasse für die Berufskollegs, die Sonderschulen und die Gymnasien und in ein Lehramt zweiter Klasse für übrigen Schulformen macht in meinen Augen keinen Sinn.

Frau Schäfer, eine Überlappung erscheint an den Stellen sinnvoll, wo es sich von der Sache her anbietet. Es ist völlig klar, dass das gymnasiale Lehramt einen eigenen Bildungsgang vertritt. Dass es dabei durch irgendwelche Stufungen an irgendeiner Stelle zu Überlappungen kommt, ist ebenfalls klar. Aber eine Überlappung nur als Prinzip macht überhaupt keinen

Sinn. Wenn es für die Realschule eine sinnvolle Überlappung geben sollte, dann doch nicht mit dem Grundschulbereich, sondern eine, die in die Berufskollegs weiterführt; denn dorthin geben wir doch die meisten Schülerinnen und Schüler.

Frau Ley, eine Verbesserung des Praxisbezugs wird natürlich allenthalben gefordert. Aber dieser Gesetzentwurf - das haben die Vorredner am heutigen Vormittag schon sehr deutlich zum Ausdruck gebracht - macht in den §§ 17 und 18 nur sehr unklare Vorgaben. Daher muss man abwarten, was LPO und OVP in dieser Frage im Einzelnen entscheiden werden. Dann wird man feststellen können, inwieweit der Praxisbezug, der sicherlich notwendig ist, seine Berücksichtigung finden wird.

**Stephanie Dern:** Ich betone nur noch einmal ganz allgemein, dass wir in den verschiedenen Schulformen ein unterschiedliches Schülerklientel haben, und mache darauf aufmerksam - Herr Brambach hat es netterweise unterstützt -, dass wir in der Primarstufe, in der Hauptschule, in der Realschule und auch in der SEK-I-Stufe des Gesamtschule ein anderes Schülerklientel haben, auf das die Ausbildung zugeschnitten sein muss. Wenn man aber einen Allroundlehrer - ich sage das jetzt klipp und klar -, an eine Hauptschule schicken will, dann muss man davon ausgehen, dass das nicht funktionieren wird.

Selbstverständlich sind auch wir dafür, dass die Ausbildung von Sonderschulpädagogen qualitativ hochwertig ist. Ich gebe aber zu bedenken, dass es uns im integrativen Unterricht nichts nützt, wenn hoch qualifizierte Sonderschulpädagogen ein, zwei Stunden pro Woche in einer Klasse sind und für sie kein Ersatz vorhanden ist, wenn sie einmal krankheitsbedingt ausfallen. So kann integrativer Unterricht nicht funktionieren.

**Wolfgang Brückner (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NW e. V./ Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen):** Wir sind nur bezüglich der Sonderpädagogik angesprochen worden. Wir streben kein eigenes Lehramt Sonderpädagogik an, sondern sind mit der Formulierung des § 15 Abs. 2 einverstanden, dass neben einer beruflichen Fachrichtung auch Sonderpädagogik gewählt werden kann. Wir sehen nur bezüglich der Ausbildungsorte Köln und Dortmund ein Problem, denn dort werden nicht die entsprechenden beruflichen Fachrichtungen angeboten.

**Andreas Pfennings:** Ich möchte zum einen eine Teilfrage von Frau Löhrmann aufgreifen und zum anderen das, was Herr Brambach eben gesagt hat, noch ergänzen. Ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, dass ich Sorge habe, wenn ich sehe, dass ein Lehramt für Grundschule, Hauptschule und Realschule innerhalb von sieben Semestern solide studiert werden soll. Man kann ja darüber reden, ob den Gymnasialen nicht zu viel Gutes angetan wird - ich denke das nicht -, aber die Erschwernis eines solchen kombinierten Lehramtes in nur sieben Semestern absolvieren zu wollen, das muss mir erst einmal einer vormachen.

Es wurde die Schwerpunktbildung angesprochen. Was ich dazu bisher zur Kenntnis genommen habe, hat mich nicht überzeugt. Das sind sehr komplizierte Konstruktionen, die mit Sicherheit sehr viel weiter konkretisiert werden müssen, um überhaupt beurteilt werden zu

können. Auf dem jetzigen Stand der Diskussion, soweit sie mir bekannt ist, würde ich eine einfachere Lösung vorziehen. Einen Zusammenhang mit PISA erkenne ich zumindest insoweit, als ich davon ausgehe, dass eine qualifizierte Ausbildung für einen begrenzten und damit auch spezialisierten Bereich mit Sicherheit der Qualität von Unterricht dienlicher als ein globaler Rundumschlag ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich mir wirklich die Frage, ob sich nicht durch die vielfältigen und relativ einfachen Erweiterungsmöglichkeiten des LABG auf einem unbürokratischen und am Einzelnen orientierten Weg die Erweiterung der Lehrbefähigung und damit auch die Verwendbarkeit im Schulsystem leichter sicherstellen ließe, motiviert durch die persönliche Entscheidung des Einzelnen und nicht gestützt durch eine behördliche Verwendung nach Bedarf.

Herr Brambach hat die Frage der Zuordnung für die zweite Phase angesprochen. Man kann es auch noch weiter sehen: Wir hatten doch den Lehrer mit der Lehrbefähigung S II/S I; es gab kaum noch einen S-II-Lehrer. Was ist diesen Lehrerinnen und Lehrern denn passiert? Sie haben das S-II-Lehramt absolviert, sollten im S-I-Bereich verwandt werden und traten nicht an. Will man das jetzt wirklich wieder provozieren, indem man das Ganze auf die anderen Schulformen überträgt? Das kann doch nicht sinnvoll sein.

Ich plädiere also sehr nachhaltig dafür, zu überprüfen, ob die im LABG vorgesehenen einfachen Erweiterungsmöglichkeiten von Lehrämtern nicht den viel unkomplizierteren Weg darstellen, um das zu erreichen, was vernünftigerweise angestrebt wird: Wir brauchen Lehrer für die Schulen, in denen es den Bedarf gibt; das ist vollkommen klar. Aber wenn es ein Lehrer für sich entscheidet, ist es immer noch besser, als wenn er dazu - ich sage es bewusst so deutlich - gezwungen wird.

Nun zu dem oft beschworenen Praxisbezug: Man muss sich zunächst fragen, was darunter eigentlich zu verstehen ist. Ich habe in einem Papier aus dem Ministerium einmal gelesen, dass man sich vermutlich auf die Reproduktion der bestehenden Verhältnisse beziehen müsse. Dieses Papier war vor PISA geschrieben worden; nach PISA ist das natürlich sehr peinlich. Also stellt sich die Frage, ob mit Praxisbezug gemeint ist, dass jemand während der Lehramtsausbildung gelernt haben muss, in der Praxis zurechtzukommen. Das können die Hochschulen aus eigener Kraft mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und im Rahmen der dort verankerten Praktika mit Sicherheit nicht bewerkstelligen. Es bedarf dazu auch des Vorbereitungsdienstes.

In diesem Zusammenhang ist Folgendes zu wenig ins Bewusstsein gedrungen: Man kann natürlich - dies geschieht gelegentlich - dem Vorbereitungsdienst vorwerfen, er werde mit zu guten Noten abgeschlossen. Dabei stellt sich etwas ganz Erstaunliches heraus: Seit einiger Zeit, nämlich seitdem Schulleiter an der Beurteilung von Referendaren maßgeblich beteiligt sind - sie sprechen ja aus Erfahrung des Schulalltags; sie urteilen im Lichte ihrer schulischen Praxis -, liegen deren Noten deutlich, oft mit mehr als einer halben Note, über denen der Seminarausbilder. Wenn ich einmal nicht unterstelle, dass sich alle Schulleiter grundsätzlich vertun, dann stelle ich fest, dass die Schulleiter eine Vorstellung davon haben, dass das, was in den Examina und in ihren Beobachtungen im Referendariat wahrgenommen wird, eine ganz erhebliche Leistung im Hinblick auf die Erfordernisse des Schulalltags darstellt.

Nun ist es sehr merkwürdig, dass diese Leistungsfähigkeit, die Referendare auch unter dem Stress von Examina an den Tag legen, im Berufsalltag offensichtlich viel zu schnell verloren geht. Über diesen Punkt müssen wir einmal sehr sorgfältig nachdenken. Das heißt ein Zweifaches: Was müssen wir in der Universitätsausbildung und im Vorbereitungsdienst zusätzlich tun, um die Routine der Referendare stabilisieren zu helfen? Wir müssen aber auch umgekehrt fragen: Was macht denn in der Schule das, was Referendare können, so weit wieder zunichte, dass sie sich zu Repertoires zurückflüchten, die eigentlich nicht im Sinne einer guten Unterrichtsdarstellung entsprechen?

(Beifall)

**Vorsitzender Dr. Heinz-Jörg Eckhold:** Wir kommen nun zur zweiten Expertenrunde.

**Prof. Dr. Toni Hansel (Universität Rostock, Philosophische Fakultät/Institut für Schulpädagogik)** trägt den Inhalt der Zuschrift 13/1487 vor - siehe **Anlage 1** zu diesem Protokoll.

**Prof. Dr. Dagmar Hänsel (Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik)** trägt im Wesentlichen den Inhalt der Zuschrift 13/1451 vor - siehe **Anlage 2** zu diesem Protokoll.

**Prof. Dr. Reinhold Grimm (Universität Jena, Institut für Romanistik):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich spreche für den Allgemeinen Fakultätentag, den vor einem Jahr vollzogenen Zusammenschluss der universitären Fakultätentage, die die einzelnen Fächerkulturen ausdifferenziert vertreten wollen.

Ich werde jetzt mehrere Punkte, die von verschiedenen Experten bereits angesprochen worden sind, nicht mehr oder nur ganz kurz aufgreifen. Eine Vorbemerkung: Das neue Lehrerausbildungsgesetz weist aus Sicht der Fakultätentage einige ganz positive Gesichtspunkte auf. Zu ihnen gehört beispielsweise die Beibehaltung der Zweiphasigkeit und der grundständigen Lehrerausbildungsgänge an den Hochschulen. Aber wir sind nicht zum Loben hier.

Wenn ich den Gesetzentwurf richtig gelesen habe, gibt es in ihm drei Schwerpunkte. Der eine Schwerpunkt ist der Übergang zu schulformbezogenen Lehramtsstudiengängen, der zweite die Neugewichtung und Verstärkung der fachdidaktischen Elemente und der dritte die Öffnungsklausel, die im Gesetz allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Es fällt, um ein bisschen polemisch zu werden - das regt die Diskussion an -, natürlich außerordentlich schwer, zu etwas Stellung zu nehmen, was gar nicht explizit da steht.

Ich komme zu dem ersten Gesichtspunkt: Den Übergang zu schulformbezogenen Lehrämtern kann man aus Sicht der Fakultätentage nur begrüßen. Damit wird in Nordrhein-Westfalen eine Konsequenz aus einer lang andauernden Erfahrung gezogen. Es ist allerdings - ich führe dies aber nicht näher aus, da zuständigere Kollegen dies bereits getan haben - absolut nicht ein-

zusehen, warum es dann für die Realschule nicht auch einen eigenständigen Studiengang gibt. Aber das lasse ich einmal auf sich beruhen.

Zum zweiten Gesichtspunkt: Wir begrüßen die Betonung fachdidaktischer Elemente sehr. Allerdings bleibt es in diesem Gesetzentwurf bei reiner Deklaration; es werden keine Zielvorgaben gemacht. Überhaupt ist es ganz bezeichnend, dass die drei Elemente, die bei lehrerbildenden Studiengängen eine Rolle spielen, nämlich die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft, zum Beispiel in § 2 Abs. 3 und § 17 Abs. 1 in unterschiedlicher Reihenfolge aufgeführt werden. Natürlich kommt es mir nicht auf die Reihenfolge an. Aber die heutige Diskussion hat einmal mehr gezeigt, dass ein Element, das zweifellos auch zur Lehrerausbildung gehört, nämlich die Fachwissenschaften, offenbar keine große Rolle spielt. Ich erwähne das im Zusammenhang mit den Fachdidaktiken: Eben weil die Fachdidaktiken zu stärken sind, muss das im Zusammenhang mit den Fachwissenschaften gesehen werden. Hier gibt es noch einigen Diskussionsbedarf.

Ich komme zum dritten und wahrscheinlich wichtigsten Gesichtspunkt, der sich nur in einer Öffnungsklausel konkretisiert, neben dem Übergang zu schulformbezogenen Lehrämtern von der Sache her aber eines der wesentlichen Motive für diese Novelle darstellt: die Erprobung sukzessiver Studiengänge. Dazu möchte ich einige Bemerkungen machen.

Die Fakultätentage begrüßen es außerordentlich, dass in Nordrhein-Westfalen beabsichtigt ist, die experimentellen sukzessiven Studiengänge auch im Bereich der Lehrerausbildung zu erproben. Allerdings ist die Einführung sukzessiver Studiengänge, also Bakkalaureus/Bachelor und Master/Magister, an und für sich noch kein Reformmodell. In den europaweit geführten Diskussionen wurden, ohne dass ich Ihnen das jetzt im Einzelnen vorführen kann - Sie kennen das ja auch -, diese sukzessiven Studiengänge als ein einheitliches Modell vorgeschlagen, das erlauben soll, dass der internationale Austausch und die Vergleichbarkeit von Studiengängen im entstehenden europäischen Hochschulraum Fortschritte machen. Aber es bedarf noch erheblicher Diskussion, wie die sukzessive Studiengänge im Einzelnen zu modellieren sind. Das wird sicherlich auch von den einzelnen Fachgebieten abhängen. Bezogen auf die Lehrerausbildungsstudiengänge bergen diese sukzessiven Studiengänge mehrere Gefahren in sich, denen man von vornherein begegnen muss, wobei ich unterstelle, dass dies mit diesem Gesetzentwurf auch beabsichtigt ist.

Erstes Problem: Wenn man mit guten Gründen die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung beibehält, haben die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Elemente - mir kommt es hauptsächlich auf die fachdidaktischen Elemente an - in der ersten Phase der Lehrerausbildung eine andere Funktion als in der zweiten Phase, dem Referendariat. Dann muss aber unbedingt vermieden werden - das schlägt zum Beispiel der Expertenrat vor, es wird in der Öffnungsklausel nicht als die alleinige Möglichkeit gesehen -, dass die fachwissenschaftlichen Elemente nur im ersten Teil des sukzessiven Studiengangs vorkommen und im zweiten Teil ausschließlich die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Elemente eine entscheidende Rolle spielen. Die Verknüpfung beider Elemente muss in beiden Stufen des sukzessiven Studiengangs festgeschrieben werden. Nur unter dieser Voraussetzung lassen sich in der Tat erstaunlich viele und auch wünschenswerte Spielarten ausprobieren.

Gerade in seiner Öffnungsklausel, aber auch in vielen anderen Einzelheiten leidet der Gesetzentwurf darunter, dass er keine Zielvorgaben macht, wie ich sie eben angeregt habe, sondern dies alles einer Rechtsverordnung überlässt. Es scheint mir zu den primären Rechten eines Landesparlaments zu gehören, dass Zielvorgaben vom Landtag selbst aufgestellt und nicht einfach dem Fachministerium oder der Landesregierung überlassen werden. Das Wesentliche, um das es eigentlich geht - ich unterstelle natürlich allen an diesem Gesetzentwurf Beteiligten, dass sie das wollen, und zweifele daran auch nicht -, steht eben nicht in diesem Gesetzentwurf; das ist außerordentlich bedauerlich.

Zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung, um einmal eines dieser Schlagworte aufzugreifen, gehört auch ein umfassendes und gründliches Fachwissen. Bitte stellen Sie mich jetzt nicht gleich in die Ecke, in die zum Beispiel der Expertenrat Fachwissenschaftler stets zu stellen pflegt. Ich habe hinreichend verdeutlicht, dass die Fakultätentage - das gilt übrigens ausdrücklich auch für den naturwissenschaftlichen Fakultätentag - durchaus für den Versuch offen sind, das Modell sukzessiver Studiengänge auch in der Lehrerausbildung zu erproben. Aber wir bedauern außerordentlich, dass bei der Diskussion über Qualitätssicherung - auch in diesem Gesetzentwurf und in den Diskussionen, die hier stattgefunden haben - die Fach Wissenschaften offensichtlich eine ganz untergeordnete Rolle spielen. Zur Qualitätssicherung gehört, dass alle drei Elemente eines Lehramtsstudiengangs - Fachwissenschaften, wenn auch in verschiedener Ausprägung, was die einzelnen Lehramtsstudiengänge angeht, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften - in ein ausgewogenes Verhältnis treten und dass das nicht einfach durch eine Experimentierklausel offen gelassen wird.

Zu einer Experimentierklausel gehörte unseres Erachtens auch, dass sie zeitlich befristet ist und dass es klare Vorgaben für die darauf folgende Evaluierung gibt. Ich unterstelle im Übrigen - vielleicht zu Unrecht - der Landesregierung die Vorstellung, dass bei einer Bewährung der experimentellen Studiengänge diese sukzessiven Studiengänge zum Grundmodell künftiger Lehrerausbildung werden. Gerade wenn man das will, muss auch eine inhaltliche Zielvorgabe im Gesetzentwurf selbst verankert werden; dann darf nicht alles dem freien Spiel - oder eigentlich dem nicht freien Spiel - der Kräfte überlassen werden.

**Prof. Dr. Rupprecht Baur (Universität-Gesamthochschule Essen, FB 3 Germanistik):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich möchte präzise auf zwei eng miteinander zusammenhängende Fragen eingehen: Erstens. Ist es möglich, das Ziel der Flexibilisierung der Lehrerausbildung, wie sie nach dem neuen LABG geplant ist, mit der Qualitätsverbesserung der Ausbildung zu verbinden? Zweitens. Welche Auswirkungen hat die Einführung des Grundlagenstudiums in den Fächern Deutsch und Mathematik voraussichtlich auf die Qualität der Lehrer in diesen Fächern? Ich werde abschließend ein paar Bemerkungen machen, wie Qualität in der Lehrerausbildung gesichert werden sollte. Auch werde ich meine Stellungnahme unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch bzw. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache abgeben, das ich in Forschung und Lehre vertrete.

Zur Flexibilisierung: Erklärtes Ziel des neuen Gesetzentwurfes ist es, auf Mangelsituationen in dem einen oder anderen Schulbereich reagieren zu können. Hierbei sehe ich die Gefahr, dass Rationalität und Ökonomie des Lehrereinsatzes die Qualität des Unterrichtes dominieren.

Flexibilität ist nur zu erreichen, wenn Lehrerinnen und Lehrer des Lehramts für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen unabhängig von dem gewählten Schwerpunkt in allen Schultypen eingesetzt werden können. Hier stellt sich die Frage, ob eine Lehrerin, die zum Beispiel Geographie und Geschichte für das Lehramt an Real-, Haupt- und Gesamtschulen vertritt, auch das Fach Deutsch unterrichten können soll, das sie dann ja mit dem Grundlagenstudium studiert hat. Ich gehe davon aus, dass es nicht das Fach Mathematik ist, denn das wird garantiert weniger häufig als Deutsch gewählt. Also wird bei ihr eine Deutschqualifikation vorhanden sein. Da also in den Fächern Deutsch oder Mathematik nach § 13 LABG ein didaktisches Grundlagenstudium absolviert werden muss, ist eine Flexibilisierung nur zu erreichen, wenn dieses didaktisches Grundlagenstudium auch die grundlegende Qualifikation zum Unterricht der Fächer Deutsch oder Mathematik darstellt; anderenfalls hätten wir keine Flexibilisierung. Gerade vor dem Hintergrund der PISA-Studie wäre es ein Hohn, dadurch eine Qualitätsverbesserung im Bereich des Lesens oder der Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse erwarten zu wollen.

Noch bedenklicher wird der Gedanke der Flexibilisierung, wenn man ihn auf das Herunterdeklinieren der erworbenen SEK-I-Fähigkeiten auf die Grundschule überträgt. Das bedeutete, dass die Sekundarstufe-I-Lehrerin mit den Fächern Geographie und Geschichte und ihrem Grundlagenstudium auch in der Grundschule eingesetzt werden kann. Nehmen wir also an, sie hat das Grundlagenstudium Deutsch absolviert: Was qualifiziert sie dann für den Deutschunterricht in der Primarstufe, wo heute ganz andere Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt werden? Diese primarstufenspezifische Anforderungen sind hier zum Teil schon genannt worden: die solide Vermittlung von Erstlesen und Erstschreiben, Fähigkeiten in der Sprachstandsdiagnose und in der Sprachförderung, die bisher nirgends vermittelt werden, die Vermittlung aufbauender Lesefähigkeit, Fragen der Alphabetisierung von Kindern nicht deutscher Muttersprache, Arbeiten mit Sprache am Computer und vieles mehr, was keineswegs zur klassischen Ausbildung gehört und was die heute ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer nicht können, was aber im Rahmen einer künftigen Ausbildung in diesem abgespeckten Grundlagenstudium mit erworben werden sollte. Anderenfalls hätten wir keine qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer.

Mit anderen Worten: In dem Maße, wie man Flexibilität fordert und verwirklicht, verzichtet man eigentlich auf spezifische Qualifikationen. Ich erinnere noch einmal an die PISA-Studie, in der festgestellt wurde, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer am wenigsten fördern. Ich füge hinzu: wohl auch am wenigsten fördern können, weil sie für die spezifischen Aufgaben fachlich und didaktisch im Moment nicht ausgebildet werden und künftig, wenn ich es richtig sehe, auch nicht ausgebildet werden werden. Diese Situation wird sich also bestimmt nicht verbessern, wenn wir in diesem Sinne den flexiblen Lehrer nicht auch mit ganz flexiblen Fähigkeiten ausstatten. Das sehe ich in dem Entwurf vom Volumen und den Möglichkeiten her nicht.

Bedenken wir einmal den umgekehrten Weg: Eine Grundschullehrerin soll in der SEK I eingesetzt werden. Auch das wäre ja im Sinne der Flexibilisierung durchaus sinnvoll. Man kann davon ausgehen, dass sie dann ein obligatorisches Grundlagenstudium entweder in Deutsch oder in Mathematik als Qualifikation mitbringt. Aber ich frage Sie: Reicht das dafür aus, Deutsch und/oder Mathematik in der SEK I zu unterrichten? Ich habe eben schon fest-

gestellt, dass wir selbst in der Primarstufe, in der Grundschule, eventuell mehr auf die Ausbildung achten müssen. Wie ist es, wenn jemand als Sekundarstufenlehrerin mit dem neuen Schwerpunkt ausgebildet ist - ich nenne ihn nach der alten Terminologie Sekundarstufe - und dann in einer Grundschule unterrichtet, aber weder die spezifischen Fähigkeiten für das Fach Deutsch außerhalb eines Grundlagenstudiums noch die spezifischen Fähigkeiten für die Grundschule erworben hat? Auch das wäre meines Erachtens von der Flexibilisierung her zu erwarten.

Ein letzter Punkt, der die Flexibilisierung unter qualitativen Gesichtspunkten als sehr zweifelhaft erscheinen lässt, ist die Begründung auf Seite 21 des Gesetzentwurfs, wo es heißt - das ist hier auch schon mehrfach angesprochen worden -, dass "die Öffnung der Lehramtsstudiengänge für andere berufliche Verwendungszwecke sicherzustellen" sei. Ich habe gezeigt, dass durch die neuen Ausbildungsstrukturen generell Zweifel aufkommen, dass die notwendigen spezifischen beruflichen Qualifikationen insbesondere für die verschiedenen Schulstufen vermittelt werden können.

Jetzt wird aber auch noch verlangt, dass die Ausbildung im Fach Deutsch für die Grundschulen so unspezifisch ist, dass die Studierenden nicht genügend ausgebildet werden, Kindern Lesen und Schreiben beizubringen. Dann aber sollen sie mit dieser ungenügenden Ausbildung auch noch Werbetexter in einer Agentur oder vielleicht WDR-Korrespondent in Kabul werden können; denn sie haben ja ein Studium mit einer Qualifikation im Fach Deutsch absolviert. Wie ernst dürfen wir solche Forderungen nach dieser Qualifikationserweiterung nehmen? Man studiert Lehramt, wird aber auch für außerschulische Berufsfelder qualifiziert.

Gingen wir zum Beispiel mit einem Nachbarland einen Schritt in Richtung auf eine gemeinsame Lehrerbildung, erreichten wir vielleicht eine berufsspezifische Erweiterung des Arbeitsmarktes und schafften einen größeren und flexibleren europäischen Lehrermarkt. Das erschiene mir als ein sinnvolleres Ziel.

Ich komme zum letzten Punkt meiner Ausführungen: Was müsste gesetzlich geregelt werden, um die Qualität der Lehrerausbildung zu sichern? Dieses Ziel ist sicherlich nicht kostenneutral zu erreichen, wie es mit der Flexibilisierung angedacht ist. Obwohl es immer wieder gesagt wird, wiederhole ich diesen Topos: Bildung ist nicht kostenneutral zu haben. Die Qualität der Lehrerausbildung ist nur unter folgenden Bedingungen zu verbessern:

Erstens. Wir müssen die wesentlichen Inhalte - ich habe Ihnen einige aus dem Fach Deutsch genannt - festschreiben und dafür sorgen, dass sie sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase studiert werden können. Sie wissen, vieles kann Makulatur sein; man schreibt es auf. Aber wenn die Ausbildungsbedingungen nicht stimmen, dann haben wir trotzdem riesige Seminare, in denen dieses Thema vielleicht in einer zweistündigen Sitzung vorkommt, aber nicht wirklich studiert wird. Damit erzielen wir keine Qualität.

Zweitens. In diesem Sinne müssen wir auch dafür sorgen, dass die Betreuungsrelationen in unseren universitären Ausbildungen für Lehramtsstudierende besser werden. In England besteht eine Relation von einem Dozenten je 15 Studierenden, in den Niederlanden von 1 : 30. Im Fach Germanistik besteht an der Universität Essen eine Relation von einem Dozenten je

100 Studierenden. Damit können wir, auch wenn wir ein noch so gutes Gesetz bekommen, keine Qualitätsverbesserung erreichen.

(Beifall)

**Prof. Dr. Peter Bender (Universität Paderborn, FB 17 Mathematik):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich bin Vorsitzender der Unterkommission "Lehramtsstudiengänge" an der Universität Paderborn und werde jetzt nur zu solchen Punkten Stellung nehmen, die mehr oder weniger eng mit der universitären Lehramtsausbildung verbunden sind. Ich werde das in drei Komplexen abhandeln und am Schluss eine Empfehlung in vier Teilen abgeben.

Zusammenlegung von Lehrämtern: Eigentlich müssten sämtliche Lehrämter mindestens acht Semester lang studiert und anschließend gleich besoldet werden. Das werden wir hier und heute nicht erreichen. Deswegen nehme ich die Splittung der Ausbildung in sechs und acht Semester hin. Sie hat aber einige Konsequenzen. Man mag das neue Lehramt für Gymnasien für eine wirklich überfällige Anpassung an bestehende Schulstrukturen halten. Die Wiedererrichtung eines Volksschullehramts mit leichter Erweiterung um Realschule und Gesamtschule ohne Oberstufe ist aber ein sinnwidriger Anachronismus. Insbesondere unterscheidet sich die Grundschule hinsichtlich der Zielgruppe, Methoden, Anforderungen und Aufgaben ganz erheblich von den Schulformen der weiterführenden Schulen.

Die sechs Semester Studium reichen gerade für eine einigermaßen ordentliche Grundschullehramtsausbildung. Hier müsste man etwas mehr über den Tellerrand in die weiterführenden Schulen schauen, als es in der Vergangenheit gemacht worden ist. Aber bei der Einhaltung eines gewissen Qualitätsstandards haben wir in der Grundschullehramtsausbildung keine Zeit, um Lehrämter für die anderen Schulformen zu erwerben; umgekehrt gilt das Gleiche.

Man muss zugeben, dass der Gesetzentwurf nachgebessert und das schulformbetonende Schwerpunktstudium eingeführt wurden. Das ist ein Weg in die richtige Richtung. Man sollte diesen Gedanken konsequent fortführen und eigene Lehrämter bestehen lassen. In Rheinland-Pfalz wird es gerade vorgemacht. Dort wurde vor vier Wochen ein neues Modell für die Lehramtsausbildung vorgestellt, in dem sechs oder sieben verschiedene Lehrämter vorgesehen sind. Das ist also durchaus möglich.

Im Folgenden trägt der Sachverständige im Wesentlichen seine schriftliche Stellungnahme (Zuschrift 13/1427), Seiten 2 ff., vor. Er hält Äußerungen von Vertretern des DGB und der GEW entgegen, nach PISA sei die Auffassung nicht mehr haltbar, wonach eine Grundschullehramtsausbildung lediglich mit den Fächern Mathematik und Musik möglich sei.

**Akad. Dir. Heribert Woestmann (Westfälische-Wilhelms-Universität Münster):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Mit Drucksache 12/3814 "Lehrerausbildung reformieren - Bezug zur Berufspraxis stärken" hat der Landtag bereits im Jahre 1999 massiv in die Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung eingegriffen und mit seinen Feststellungen Aussagen des Expertenrates in dessen Abschlussbericht vom 20. Februar 2001 zum Teil

verbal identisch vorweggenommen. In beiden Texten findet sich das berühmte Stichwort Beliebigkeit, das sich auf bestimmte Teile der Lehrerbildung bezieht. Auf der Basis der Eckpunkte der genannten Drucksache werde ich fünf ausgewählte Punkte des Gesetzentwurfs der Landesregierung, Drucksache 13/2084, kurz diskutieren.

Erstens. Modellversuch konsekutive Lehrerausbildung: Auch in der ersten Lesung des Gesetzentwurfs am 24. Januar 2002 wurde der Entwicklungsauftrag des § 1 Abs. 4 LABG, unter dem gemeinhin die Entwicklung eines Konsekutivmodells verstanden wird, kontrovers diskutiert. Gegner dieses Modells sehen im Übrigen wie der Expertenrat im Wesentlichen eine besondere Schwierigkeit bei der Sicherstellung der Primarstufenlehrerausbildung in einem Bachelor/Master-Studiengang. Die bisher hierzu geführte Diskussion wird in fünf Jahren niemand mehr verstehen, denn Bologna und Prag symbolisieren eine Tatsache, der im Bereich der Hochschulstudiengänge in Deutschland und überall im benachbarten Ausland Tribut gezollt wird. Viel lieber sagte ich, dass sie umgesetzt wird.

Lesen Sie die Homepage des niederländischen Wissenschaftsministeriums: Mit dem 28. September 2001 hat der Ministerrat die Einführung von B.A./M.A.-Abschlüssen gutgeheißen und mit dem Studienjahr 2002 werden die Hochschulen fast flächendeckend die Umstellung abgeschlossen haben. Obligatorische Auslandssemester, wie sie der Entwurf der neuen LPO in fremdsprachigen Philologien vorsieht, und Doppelabschlüsse mit ausländischen Hochschulen werden nur möglich bleiben, wenn Nordrhein-Westfalen diesem Mainstream folgt. Wir haben an der Universität Münster Niederlande-Studierende, die wissen, dass sie am 1. Oktober 2002 umgestellt haben müssen, weil sie anderenfalls mit Nijmegen nicht mehr kooperieren können. Nach der Anerkennung des Modellversuchs durch die KMK sollte Nordrhein-Westfalen seine diesbezügliche Vorreiterfunktion gegenüber den anderen Bundesländern ausbauen.

Ein Argument möchte ich Ihnen in diesem Zusammenhang nicht vorenthalten: Einerseits gibt es für ein Nebeneinander von grundständiger Lehrerausbildung und gestuften Bachelor/Master-Studiengängen strukturell und kapazitativ schon jetzt keinen hinreichenden Spielraum mehr. Die bisherigen Schnittmengen fallen weg. Sie wissen, dass im Ministerium Hunderte von Anträgen auf B.A./M.A. liegen. Andererseits stellt ein konsequent entwickeltes Konsekutivmodell jede Hochschule vor die Aufgabe, Studierende von P bis SII aufzunehmen und nicht etwa in alter Sprachregelung ausschließlich SII und Diplomstudierende. Aus Gesprächen mit Hochschulen, die die Modellversuche durchführen, könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, nur Gymnasialbewerber anzunehmen. Das verstehe ich nicht.

Dies ist gemeint, wenn in der Landtagsdrucksache 12/3814 gesagt wird, dass für alle Lehrämter im Verlauf des Grundstudiums ein vergleichbares Grundlagenwissen erworben werden muss. Der Text an dieser Stelle lautet weiter:

Die Öffnung zu anderen Studiengängen wird erhalten und möglichst erweitert, indem bei der stärker berufsfeldspezifischen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge ein breites fachliches Qualifikationsprofil angestrebt wird.

Warum ist das terminologisch mit P, SI, SII oder Grundschule, Hauptschule, Realschule verbunden und passt das nicht zu B.A./M.A.? Ist schon ein Startschuss des Modellversuchs

konsekutive Lehrerausbildung ohne das Vorliegen einer entsprechenden Rechtsverordnung möglich, von der schon mehrfach gesprochen wurde? Sollte der Landtag schon aus Gründen des Bedarfs darauf bestehen, dass die Landesregierung ihre bisherige Anerkennungspraxis von Hochschulabschlussprüfungen auf gestufte B.A./M.A.-, BSI-/MSI-Abschlüsse ausdehnt? Nur so ließe sich der Abbau von ca. 8.000 Studienplätzen im Lehramtsbereich an den Universitäten Bonn und Düsseldorf abfedern.

Obligatorische Akkreditierung und Evaluation sollten das politische Instrument sein, mit dem die erforderlichen Standards gesichert werden. Lassen Sie sich die Ergebnisse vorlegen. Damit bekämen Sie erstmalig einen Einblick in die Standards und die Qualität einer Lehrerausbildung, die Sie sich möglicherweise schon lange gewünscht haben. Nehmen Sie den jährlichen Harvard-Reader und wissen Sie sehr genau, was dort passiert und was nicht. Das haben wir in Nordrhein-Westfalen weder quantitativ noch qualitativ auch nur im Ansatz.

Zweitens. Bilingualität und Internationalisierung: Lehrpläne verschiedener Schulformen sehen seit vielen Jahren bilinguale Anteile vor, für die eine entsprechende universitäre Ausbildung weitgehend nicht gegeben ist. Hier sollte der Gesetzgeber oder zumindest der Verordnungsgeber an geeigneter Stelle im LABG oder in der LPO die Voraussetzungen schaffen, die eine solche Zusatzausbildung ermöglichen und ihre kapazitative Anrechnung sichern. Wenn die Lehrerausbildung bei der Internationalisierung nicht stark ins Hintertreffen geraten will, sollte diese Novellierung des Gesetzes zum Anlass genommen werden, zumindest mit den unmittelbaren Nachbarländern Belgien und den Niederlanden zu Vereinbarungen zu kommen, die eine gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse ermöglichen; Herr Professor Baur hat darauf eben hingewiesen. In Baden-Württemberg ist das Europalehramt seit einem Jahr realisiert. Ich habe mich vor Ort informiert: Mit den entsprechenden Standards, an die wir auch denken sollten, läuft es hervorragend.

Drittens. Kooperative Lehramtsausbildung: In seinen Empfehlungen zur Lehrerbildung sieht der Wissenschaftsrat "institutionellen Wettbewerb und die standortbezogene Bündelung von Kompetenzen von Universitäten und Fachhochschulen" als wesentliche Instrumente, um die Qualität der Lehrerausbildung nachhaltig zu steigern. Konsequent sieht er die Möglichkeit, "Fachhochschulen künftig in geeigneter Weise an der Lehrerbildung in den Fächern zu beteiligen, deren wissenschaftlicher Gegenstand durch Praxisnähe und einen durch die Besonderheiten des Lehramtes definierten Anwendungsbezug gekennzeichnet ist".

Diese kurzen Zitate mögen genügen, um vorzuschlagen, in § 21 des LABG-Entwurfs eine Ergänzung dahin gehend aufzunehmen, dass nicht nur Leistungen aus Fachhochschulabschlussprüfungen anerkannt werden, sondern auch vorgesehen wird, Lehrerausbildung in Kooperation zwischen Universität und Fachhochschule unter Beachtung der Kautelen des Wissenschaftsrates anzubieten, wie dies in Münster seit einem Semester praktiziert wird.

Viertens. Zusatzqualifikationen und Lehrerfortbildung: Mit der im Entwurf vorgesehenen ersatzlosen Streichung des § 22 LABG wird u. a. der Zusatzqualifikation Interkulturelle Pädagogik und Medienkompetenz die bestehende gesetzliche Basis entzogen. Sie bietet zurzeit die Möglichkeit, Angebote unterhalb der Ebene einer vollen Fakultas zu machen, die auf spezifische Bedarfe in Schule und Unterricht reagieren, und zusätzliche Qualifikationen gemäß § 22 Abs. 3 der jetzigen Fassung des LABG zu erwerben, die berechtigen, der Inhaberin oder

dem Inhaber besondere Aufgaben zu übertragen. Das ist für mich ein wesentlicher Punkt, wenn es darum geht, wer befördert wird und wer was tun darf.

Die Begründung im vorliegenden Gesetzentwurf für den Wegfall von § 22, die besagt, dass der Erwerb von Zusatzqualifikationen jetzt allgemein im Hochschulgesetz geregelt sei, geht fehl, denn § 88 Hochschulgesetz entspricht vollständig § 87 Universitätsgesetz und hätte auch schon in der Vergangenheit § 22 LABG überflüssig gemacht. Gesetz- und Verordnungsgeber sollten auf die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen gezielt zu definieren und sie dann anbieten zu lassen, nicht verzichten. Als weitere Beispiele für dringende Desiderate nenne ich die Begabungsförderung, über die ausweislich der Protokolle im Januar hier intensiv diskutiert wurde, bilinguales Lernen und Lehren sowie Schulmanagement.

Mit der Neufassung des § 23, Fortbildung, ist das erforderliche Maß "der Regelungen zur Fortbildung" meiner Meinung nach nicht erreicht. Gegenüber der bestehenden Regelung ist jede Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen aufgegeben. Schon jetzt sind die Hochschulen nur weitere Träger. Ich finde es etwas merkwürdig, dass wir aus einem Hause in zwei Schubladen gesteckt werden.

Fünftens. Sprachvoraussetzungen: Seit dem KMK-Beschluss von 1979 ist bundesweit geregelt, welche Sprachvoraussetzungen für das Studium der Philologien und von Geschichte und Philosophie erfüllt sein müssen. Umfangreich sind die Anforderungen in Latein, das als Latinum in allen Philologien verlangt wird. Die hier in Nordrhein-Westfalen bestehende Regelung ist extensiver als in Bayern; sonst heißt es meist, es sei umgekehrt. Dort werden für das Lehramt Realschule Lateinkenntnisse gefordert, während in Nordrhein-Westfalen für das Lehramt Sekundarstufe I - etwa für die Fächer Englisch und Französisch - das Latinum verlangt wird. Eine solche Erweiterungsprüfung zur Abiturprüfung ist sehr anspruchsvoll; hier wird wesentlich mehr als das verlangt, was in der Regel in 11.2 oder 11.1.1.3 verlangt wird. Nebenbei bemerkt bedeutet dies, dass bei dem neuen Zuschnitt der Lehrämter zum Studium des Faches Englisch für die Grundschule ebenfalls das Latinum vorausgesetzt werden muss.

An der Universität Münster müssen vor Aufnahme des Studiums jährlich 700 bis 800 Studierende in Kursen mit bis zu 100 Kommilitonen die Hürde des Latinums nehmen. Die Kurse umfassen drei Semester und werden mit einer Erweiterungsprüfung zur Abiturprüfung abgeschlossen. Sollte die Regelung beibehalten werden, dass das Latinum auf der Basis der KMK-Vereinbarung von 1979 als Studienvoraussetzung vorliegen muss, müssten Unterricht und Erwerb wieder in die Schulzeit verlegt und erneut obligatorisch gemacht werden. Dies dürfte allerdings bei einer Gesamtzahl von Lehramtsstudierenden an allen deutschen Universitäten im Bereich der Altphilologie, also Latein und Griechisch, von gerade einmal 2.027 im Studienjahr 2000 schon bald zu einem großen Fachlehrermangel führen.

Ich erkläre wörtlich und gern: Ich bin dafür, dass das Latinum bleibt, aber bitte nicht in diesen Quantitäten als Erweiterungsprüfung nach dem Abitur für das Abitur. Vielmehr sollte es in die Schule verlegt werden. Wenn nicht, sollten wir die italienische, die französische oder die englische Lösung wählen. Dort werden diese Philologien ohne das Latinum studiert. Das müsste dann aber konsequent geschehen: nicht nur für die beruflichen Schulen - hier muss ich dem Kollegen aus dem Berufsschulbereich widersprechen -, sondern für alle. Anderenfalls

sitzen in den Seminaren Teilnehmer, die Latein und Griechisch haben, und solche, die dies nicht haben. Das können Sie nicht machen.

(Beifall)

**Vorsitzender Joachim Schultz-Tornau:** Ich eröffne nun die zweite Fragerunde und bitte die Kolleginnen und Kollegen, ihre Fragen an die Sachverständigen zu richten.

**Bernhard Recker (CDU):** Eine Vorbemerkung, weil wir in der Diskussion bestimmte Dinge außen vor lassen sollten: Gerade nach der Veröffentlichung der PISA-Studie wird deutlich, dass massive Mängel in der Vermittlung bestehen und hier professionellere Arbeit erforderlich ist. Mit dem vorliegenden Gesetzentwurf sollen und können weder die Interessen der Hochschulen umgesetzt noch besoldungsrechtliche Fragen gelöst werden. Die Ungerechtigkeiten der heutigen Besoldung müssen auf anderem Wege geklärt werden. Vielmehr geht es um die Aufgabe, für die Schüler bestqualifizierte Lehrer auszubilden. Über dieses politische Ziel sollten wir uns einig sein.

Ich frage die an den Hochschulen und Universitäten Tätigen: Haben Sie sich nach Vorliegen der PISA-Studie neue Gedanken gemacht, ob mit einer konsekutiven Lehrerausbildung für die Grundschule als die elementar wichtigste Schule sehr hochqualifizierte Lehrer herangebildet werden können? Kann den aus der PISA-Studie resultierenden Anforderungen mit einer Zusammenlegung des Studiums für das Lehramt in den Klassen 1 bis 10 entsprochen werden? Wir haben nun einmal ganz andere Schülerstrukturen in der Grundschule - ich habe dort viele Jahre unterrichtet -; dort sind ganz andere Aufgaben zu erfüllen und ganz andere Inhalte als in weiterführenden Schulformen zu vermitteln. Daher ist auf die Vorbereitung der Lehrer an Grundschulen besonderes Augenmerk zu richten.

Müssen wir nicht alle nach den Ergebnissen der PISA-Studie zu neuen Erkenntnissen im Hinblick auf die Lehrerausbildung kommen, auch zu anderen Überlegungen als der Expertenrat, dessen Auffassung ich zwar respektiere, dem aber zu wenige Praktiker angehören? Wir alle müssen ergebnisoffen darüber nachdenken, gerade dem Grundschulbereich in der Lehrerausbildung größeres Gewicht zu geben. Sind Sie bereit, diese neuen Einsichten in die Überlegungen einzubeziehen?

Herr Woestmann, gilt Ihre mit Beispielen belegte Aussage, dass im Ausland konsekutive Modelle umgesetzt werden, auch für die Lehrerausbildung?

**Ingrid Pieper-von Heiden (FDP):** Die Frage, ob Lehrerausbildung konsekutiv erfolgen soll, betrifft letztlich organisatorische Aspekte. Mir erscheint es wichtig, die fachliche Ausbildung nicht von der didaktisch-pädagogischen Ausbildung zu separieren.

Meiner Auffassung nach wurde zu wenig auf folgende Fragen eingegangen: Muss es künftig eine in inhaltlicher Hinsicht völlig veränderte Lehrerausbildung geben? Müssen die Lehrer auf Schüler statt auf Lehrer zentrierten Unterricht vorbereitet werden? Müssen sie nicht eher die

Rolle eines Coaches oder eines Moderators übernehmen, der den möglichst selbstständigen Lernprozess der Schüler pädagogisch sowie sach- und fachkundig begleitet? Müssen Lehrer künftig nicht profunde Kenntnis darüber haben, wie man sich unterschiedlichen Schülerindividuen in jeweils geeigneter Weise zuwendet?

Jedes Kind lernt anders. Brauchen wir nicht auch die Fähigkeit des Lehrers, in genauer Kenntnis der Leistungsgrenzen und der Möglichkeiten des einzelnen Schülers kompetente Zielvereinbarungen mit ihm zu treffen? Unter der Voraussetzung eines definierten Mindestziels geht es bei aller Heterogenität um größtmögliche Differenzierung innerhalb der einzelnen Klasse.

**Manfred Degen (SPD):** Ich habe große Schwierigkeiten, mir die Lehrerbildung in einer ganz konsequenten konsekutiven Art vorzustellen, denn bis auf eine Ausnahme sehen alle bisher genannten Modelle, vergröbert dargestellt, zunächst das Fachstudium und anschließend die Ausbildung in Fachdidaktik, Pädagogik und Erziehungswissenschaften vor. Entspräche es demgegenüber nicht auch den internationalen Forderungen nach einer konsekutiven Lehrerausbildung - wenn auch in umgekehrter Reihenfolge im Vergleich zu dem, was bisher immer diskutiert wurde -, wenn man zunächst einmal ein Grundlehramt schaffen würde? Während dieses Ausbildungsabschnittes könnte mit dem Studium der begleitwissenschaftlichen Fächer begonnen werden, soweit sie für die einzelnen Schulformen erforderlich sind.

Ich denke hier an die Vermittlungswissenschaften - ich bleibe lieber bei dem Begriff Erziehungswissenschaften - und vor allem an die Fachdidaktiken. Große Probleme rein organisatorischer Art gäbe es in Bezug auf die Forderung nach einem Praxissemester. Dafür muss vielleicht eine andere Lösung gefunden werden. Nach Abschluss dieses Ausbildungsabschnittes hätten alle Studierenden einen Grundstock an Wissen, der im Masterstudium aufgestockt werden könnte; die beiden Fächer könnten weiter studiert werden, um den Ansprüchen für SII Genüge zu tun. Außerdem wären eine Aufstockung im sozialpädagogischen Bereich und andere Aufstockungen auf ein solches Grundlehramt denkbar.

**Dr. Ruth Seidl (Grüne):** Bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern haben wir es immer mit Zyklen zu tun. Auf Zeiten, in denen Überhänge bestehen, folgen Perioden des Lehrermangels. Das konnten wir in den letzten Jahren nicht verhindern. Daher frage ich die Referenten: Bieten die konsekutiven Ausbildungsgänge diesbezüglich mehr Flexibilität? Ermöglicht es die Modularisierung innerhalb dieser Studiengänge, die auch vom Expertenrat kritisierte Beliebigkeit der Fächer viel besser in den Griff zu bekommen? Ist es wirklich ein großes Problem, aufgrund der Modularisierung in einer intelligenten Weise Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Praxisanteile von Anfang an miteinander zu verbinden?

**Prof. Dr. Reinhold Grimm:** Man darf nicht vergessen, dass die konsekutiven Studiengänge aus einem ganz anderen Grund konzipiert und eingeführt wurden: um die verschiedenen Studienziele von Studierenden gebührend zu würdigen. Ausgangspunkt der Überlegungen war,

dass es einen größeren Teil von Studierenden gibt, die nach der ersten Phase ausscheiden, und einen kleineren Teil, der in der zweiten Phase ein vertieftes Studium absolviert.

Dies alles ist sehr schwer auf die Lehrerbildung zu übertragen. Daher rühren unsere Schwierigkeiten. Zum Teil handelt es sich auch um eine Scheindebatte. Etwas, was aus anderen Gründen angedacht wurde und sich im Übrigen nicht so rasant durchsetzt, wie manche Kollegen in etwas deklaratorischer Weise darstellen, lässt sich nicht einfach auf das völlig andere Problemfeld der Lehrerausbildung übertragen. Erlauben Sie einem Romanisten, darauf hinzuweisen, dass es eine Anzahl romanischer Länder gibt, in denen die konsekutiven Studiengänge noch nicht eingeführt sind, wenn ich auch der Überzeugung bin, dass es kommen wird. Dazu habe ich zwei Punkte anzumerken:

Erstens. Meines Erachtens darf es keine Lehrerausbildung als Kurzstudiengang, nur in einer Stufe geben, also nur den Bakkalaureus. Das widerspricht ein bisschen Ihrer Anregung. Die Gefahr, dass es darauf hinausläuft, ist sehr groß.

Zweitens. Es wäre verhängnisvoll, zwischen den fachwissenschaftlichen Anteilen und den fachdidaktisch-erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Sinne einer Sukzession zu unterscheiden. Sie müssen integriert sein. Demzufolge müssen Sie sich ebenso wie die Hochschulen und andere darüber Gedanken machen, wie man die sukzessiven Studiengänge, die als solche noch kein hinreichendes Modell bilden, je nach Schultyp und nach Studiengang sinnvoll ausfüllt. Natürlich kann man die Debatte über die Umstrukturierung unserer Studiengänge insgesamt an den Universitäten und Hochschulen dazu nutzen, um dieses Modell für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen, zum Beispiel auch im Hinblick auf die Verteilung von Kompetenzen zwischen Fachhochschulen und Universitäten. In dieser Hinsicht kann es zu einer nützlichen Lockerung kommen. Die Sukzession muss also ausschließen, dass auf diesem Umweg ein Billig- oder ein Kurzstudiengang entsteht. Das kann nicht im Sinne der Lösung der Probleme sein, die Sie hier behandeln.

**Prof. Dr. Peter Bender:** In begrifflicher Hinsicht ist die Bachelor/Master-Struktur von konsekutiven Studiengängen zu unterscheiden. Innerhalb der konsekutiven Studiengänge gibt es wiederum Unterschiede. In Rheinland-Pfalz versteht man darunter etwas ganz anderes als das, worüber wir diskutieren. Die dortige Verfahrensweise läuft auf das Modell hinaus, das Herr Degen gerade skizziert hat. Die beiden Begriffe sollten also in der Diskussion sorgfältig getrennt werden. Dies geschieht bisher nicht.

Die Erklärungen unter anderem von Bologna und Prag besagen im Wesentlichen, dass die Bachelor/Master-Struktur insgesamt in Europa eingeführt werden soll. Ich weiß noch genau, dass sich die Konferenz Mathematischer Fachbereiche bis vor wenigen Jahren strikt gegen diese Struktur gewehrt hat und den Mitgliedshochschulen sozusagen bei Strafe verboten hat, dieses Modell bei sich einzuführen. Inzwischen sind sie alle schwach geworden, allerdings nicht aus inhaltlicher Überzeugung, sondern weil dies, wie Herr Woestmann richtig gesagt hat, ein unaufhaltsamer Trend ist.

Ich halte es für fraglich, ob die Einführung dieses Modells auch für das Lehramt ratsam ist. Ich befürchte - ich stelle dies aber neutral dar -, dass dieser Fall wohl eintreten wird, auch

wenn die Erklärung von Bologna die Möglichkeit einräumt, die nationalen Eigenheiten des Bildungssystems und die Autonomie der Hochschulen aufrechtzuerhalten. Ein solches Modell kann also nicht zwangsweise eingeführt werden.

Das in Rheinland-Pfalz praktizierte Vorgehen wird ebenfalls als konsekutiv bezeichnet. Damit ist aber im Gegensatz zum Vorschlag Nordrhein-Westfalens eine enge Verzahnung von Fachstudium, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Studium sowie reflektierter Schulpraxis zu Beginn gemeint. Die schulformbezogene Schulpraxis soll hingegen erst im Masterstudium erworben werden. Diesem Verständnis konsekutiver Lehrerausbildung könnte man auch etwas abgewinnen.

Frau Seidl, viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler kritisieren wie ich die strikte Trennung zwischen einem sechssemestrigen Studiengang, der sich überhaupt nicht auf Schule beziehen soll, und einem anschließenden, davon völlig losgelösten Schulbezug. Dagegen haben sich viele ausgesprochen.

Auch die Vertreter aus Rheinland-Pfalz müssen zugeben, dass der Bachelor-Abschluss in der freien Wirtschaft nicht viele Möglichkeiten bietet. Aus diesem Grund entscheiden sich die Studierenden zur Fortsetzung ihrer Ausbildung zum Erwerb eines Lehramtes. Gemäß dem hier angedachten Bachelor-Modells werden zwei Fächer in sechs Semestern studiert. In dieser Zeit sind noch 20 Semesterwochenstunden Vermittlungswissenschaften zu absolvieren. Daraus resultiert ein dreisemestriges Studium beispielsweise in Mathematik sowie ein dreisemestriges Studium in Chemie. Angesichts der sonstigen Anforderungen in einer Bachelor-Ausbildung in Mathematik oder Chemie oder einem anderen Fach ist das absolut ungenügend.

**Prof. Dr. Rupprecht Baur:** Die Diskussion zeigt, dass wir uns von der Auffassung verabschieden müssen, es gebe nur einen Weg. Insofern gebe ich Frau Seidl Recht, dass eine intelligente Anordnung von Studium und Inhalten in verschiedener Form möglich ist. Wir sind uns sicherlich alle einig, dass sich die notwendigen fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalte untergebracht lassen müssen. In Bezug auf eine ausreichende Qualität scheinen mir allerorts Bedenken zu bestehen.

Ich habe versucht, Ihnen an einem Beispiel zu demonstrieren, dass das Modul Grundlagenstudium wirklich nicht ausreicht, um anschließend in allen Schulstufen die Fächer Deutsch oder Mathematik, um die es in erster Linie geht, vertreten zu können. Wir sollten sehr intensiv darüber nachdenken, zu welchen Lehrämtern der Abschluss eines solchen Grundlagenstudiums befähigt.

Ich würde es begrüßen, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer für Sprache sensibilisiert würden. Das ist eine Idee, die schon lange unter den Spezialisten für das Lehramt im Fach Deutsch diskutiert wird. Aus dem Landesinstitut gibt es dazu Richtlinien und Empfehlungen zur Förderung der Sprache in allen Fächern. Ich fände es wunderbar, wenn dieses Modul realisiert würde. In der Tat muss jeder Lehrer, jede Lehrerin etwas von Sprache verstehen; das ist nicht gesichert. Das aber ist im vorliegenden Entwurf wohl nicht gemeint. Ich fürchte, dass die Absolventen eines solchen Grundlagenstudiums querbeet als Fachlehrer eingesetzt werden. Das wäre keine Verbesserung gegenüber der jetzigen Situation, in der ein großer Teil des

Unterrichts fachfremd erteilt wird. Dies sollte durch eine Reform verändert und verbessert werden.

**Akad. Dir. Heribert Woestmann:** Herr Recker, Sie haben mich direkt angesprochen. In den allermeisten Fällen gilt meine Aussage, dass im Ausland konsekutive Modelle umgesetzt würden, auch für die Lehrerausbildung.

Des Weiteren wurde nach neuen Überlegungen für die Grundschule gefragt. Um nach der PISA-Studie zu Bewertungen zu kommen, ist es einfach noch zu früh. Auf zwei Ebenen werden solche Überlegungen deutlich werden: einerseits im Rahmen der LPO, sofern deren konkrete Umsetzung kommen sollte, andererseits bei den Hochschulen, die jetzt den Zuschlag bekommen haben: Sie beginnen jetzt damit, entsprechende Entwürfe zu erarbeiten. Ich habe gesagt - das war der Versuch einer Quadratur des Kreises -, dass in Bochum der Primarstufen-Studierende in Zukunft genauso wie der SII-Studierende als Bachelor-Student auftauchen wird. Es kann bei einem generellen Eintritt in ein Bachelor-Studium nicht gesagt werden, man nehme nur diejenigen, die anschließend ins Gymnasium wollen. Das ist eine Forderung, die erst noch erfüllt werden muss.

Sie bekommen mithilfe der Agentur, die die Landesregierung in Bochum installiert, ein Kriterium in die Hand, was es bisher in Deutschland noch nicht gegeben hat. Qualität und Standards werden einerseits über Akkreditierung, die nach Kriterien erfolgt, und andererseits vor allem durch permanente Evaluierung nicht nur bei den drei Modellversuchen, sondern im Grunde bei allen vergleichbar; sie können bewertet und Ihnen präsentiert werden. Darauf setze ich. Das ist eine für Sie unter Umständen sehr viel günstigere Situation als bisher, als Sie immer gesagt bekamen - das ist gerade zu Recht moniert worden -, Besoldungsfragen könnten nicht auf diesen Ebenen geklärt werden. Es kann auch nicht sein, dass Interessengruppen bestimmte Dinge durchsetzen und das eine und das andere noch retten wollen. Dazu ist heute Morgen schon sehr früh gesagt worden: Die Varianten sind unendlich.

Frau Pieper-von Heiden hat gefragt, wie sich Lehrerausbildung bezogen auf das Umgehen mit Schülern anders darstellen lasse. Ich glaube, dass man das als Anfrage an die Neugestaltung von Studiengängen richten muss und sehe einen Ansatz zum Beispiel bei dem Münsteraner Modell in den Biowissenschaften - ich glaube, diesen Ansatz hatten Sie im Auge, Herr Degen -, bei dem der Umgang mit Schülern in das Studium integriert wird, bei dem Studierende lernen, mit jüngeren Studierenden umzugehen. Ich wehre mich dagegen, dass wir 30, 30, 20 oder 45, 45, 30 sagen. Das sind die alten Schubladen.

Es kann nur sein, dass sich ein BA/MA-Modell auch in der ersten Phase dieser Herausforderung stellt, und zwar fachbezogen; darin stimme ich Herrn Degen völlig zu. Das sieht dann in Biologie anders aus als in Englisch und in Theologie noch einmal anders als in Sport, aber es geht in allen Fächern, so jedenfalls meine Beobachtung bei den Diskussionen, die zurzeit in Münster laufen. Die Varianten des Masters, die Sie ansprechen, Herr Degen, kann ich mir noch viel weiter gehend vorstellen als bisher schon standardisiert, auch unter folgendem Aspekt: Wenn wir an anderer Stelle über lebenslanges Lernen reden, dann können wir nicht so tun, als werde das Studium nach dem ersten Abschluss doch irgendwann additiv. Die

Ausbildung bleibt integriert, und zwar in neuer Weise. Ich habe die Stichworte genannt und bin dafür, das formalisiert zu erhalten, und zwar auf einem niedrigeren Level als in einem vollständigen Zusatzfach wie Begabungsförderung oder Schulmanagement. Es kann nicht auf Dauer von den Dezernaten 46 und 45 gestaltet werden, während die Hochschulen wollen, dass sie beteiligt werden. Das kann nur gemeinsam verantwortet werden, weil es aus einem gemeinsamen Hause dieser Landesregierung kommt.

**Prof. Dr. Dagmar Hänsel:** Ich möchte etwas zur konsekutiven Struktur und zur Primarstufe sagen, wonach Sie, Herr Degen, fragten. Bei der Diskussion um die konsekutive Lehrerausbildung ärgern mich drei Dinge zunehmend.

Erstens. Die konsekutive Struktur wird mit dem Expertenratsmodell gleichgesetzt. Erst studiert man Fachwissenschaft im Bachelor-Studiengang und tut so, als hätte man gar nichts mit dem Lehramt zu tun; dann erst beginnt man mit dem Lehramtsstudium. Die konsekutive Struktur ist zunächst nur ein Rahmen, der unterschiedlich ausgefüllt werden kann. Die Universität Bielefeld wird ein Modell entwickeln, das damit in überhaupt keiner Weise zu tun hat. Diese Gleichsetzung, die die konsekutive Struktur sofort diffamiert, ist schlicht unsachlich.

Zweitens. Es ist unsachlich, Strukturveränderungen mit Qualitätsverschlechterung gleichzusetzen, wie es in einem Aufruf von Kollegen in diesem Lande geschehen ist. Strukturveränderungen sind notwendig. Ich habe aus PISA gelernt, dass wir hinsichtlich der Forderung nach Reform der Schule als auch hinsichtlich der Reform der Lehrerbildung im Hinblick auf die Strukturfrage noch gar nicht radikal genug sind.

Drittens. Frau Pieper-von Heiden, Ihrer Äußerung, konsekutive Lehrerausbildung betreffe letztlich nur organisatorische Aspekte, möchte ich heftig widersprechen. Ein neuer Strukturrahmen bietet Möglichkeiten für inhaltliche Veränderungen, die es ohne diesen Strukturrahmen schlicht nicht gäbe. Ein Beispiel: Wir haben jetzt ein Säulenmodell von Lehrerausbildung. Die viel gelobte Primarlehrerausbildung ist eine Sackgasse, bei der Studierende weder Anschlüsse an das Sekundarstufen-II-Lehramt noch an das sonderpädagogische Lehramt bekommen; vielmehr werden sie auf diesen einen Zug gesetzt und können nie zu den "höheren" Lehrämtern umsteigen.

Eine konsekutive Struktur, die einen Stufenaufbau vorsieht, ermöglicht auch inhaltlich ganz neue Konzepte, nämlich ein Studium - so wird das in Bielefeld im Modellversuch sein -, das in der Grundlegungsphase eben nicht die Differenzen zwischen den Lehrämtern betont, sondern die gemeinsame pädagogische Verantwortung aller Lehrämter, das Spezialisierung und Profilierung im Sinne eines Pyramidenmodells vornimmt und nicht von Anfang in die Sackgasse führt. Insofern sind Strukturen für die Inhalte außerordentlich bedeutsam.

Sie fragten, inwiefern für die Primarstufe ein anderer Schwerpunkt gesetzt werden müsse: Selbstverständlich muss ein anderer Schwerpunkt gesetzt werden; aber mit der Aussage, dass das völlig anders sei, habe ich Probleme. Die Kinder im Gymnasium sind in der Orientierungsstufe ein Jahr älter als die Grundschulkinder. Dies sollte man bedenken, wenn immer

wieder die Differenzen zwischen der Ausbildung zum Grundschullehrer und zum Gymnasiallehrer betont werden.

Wenn der Expertenrat NRW sagt, die Grundschullehrer müssen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik und die Gymnasiallehrer Fachwissenschaft studieren, und der Wissenschaftsrat sagt, für die Grundschullehrer seien die Fachhochschule und die integrierte Lehrerausbildung, für die Gymnasiallehrer aber die Universität und die konsekutive Lehrerausbildung angemessen, dann wird es falsch. Schwerpunkte sind zwar erforderlich, aber keine solchen, die dann die Frauen, die überwiegend das Grundschullehramt studieren, in eine Sackgasse schicken. Insofern muss die Lehrerausbildung Öffnungen und Weiterqualifizierungen ermöglichen.

**Prof. Dr. Peter Bender:** Frau Hänsel, es befremdet mich, dass Sie die Grundschullehrerausbildung als Sackgasse bezeichnen. Die meisten Menschen, die diese Ausbildung beginnen, wollen doch genau diesen Beruf ergreifen. Ihre Kritik betrifft nur einen kleinen Teil; die Betroffenen haben auch im jetzigen Universitätssystem Möglichkeiten, später noch zu etwas anderem umzusteigen.

Herr Recker, Sie haben gefragt, welche Konsequenzen aus der PISA-Studie an den Hochschulen gezogen würden. Dazu zunächst dies: PISA hat insofern nicht so viel Neues gebracht. Man weiß schon seit TIMSS, dass es diese Mängel gibt. Man weiß es auch unabhängig von solchen Untersuchungen, wenn man einfach in die Schulen geht und sieht, was dort abläuft. Als Fachdidaktiker sage ich: Die hier vorgesehene Stärkung des Fachs und der Fachdidaktik kann dazu durchaus einen Beitrag leisten. Ich warne nur noch einmal davor, dass das auf Kosten der Erziehungswissenschaften geht. Prinzipiell ist ein im doppelten Sinne integriertes Studium beider Bereiche nötig.

Ich gehe ganz kurz auf die Bemerkung von Frau Pieper-von Heiden ein. Im Hinblick auf die Unterrichtskultur hat man immer die beiden Pole der reinen Instruktion und des neupädagogisch so genannten konstruktiven Vorgehens. Wie immer liegt die Wahrheit in der Mitte; eine gesunde Mischung aus beidem ist nötig. Es könnte sein, dass die gymnasiale Lehrerausbildung vielleicht ein wenig mehr erziehungswissenschaftliche Elemente und die Primarlehrerausbildung vielleicht ein wenig mehr fachliche Elemente vertragen kann. Damit wäre ein Mittelweg erreichbar. Ein einseitig konstruktives Vorgehen halte ich nicht für geeignet.

(Zuruf von Prof. Dr. Dagmar Hänsel)

**Vorsitzender Joachim Schultz-Tornau:** Jetzt kann ich gar nichts verstehen.

(Weiterer Zuruf von Prof. Dr. Dagmar Hänsel)

- Wir wollen nicht in ein Streitgespräch kommen. Das können wir leider auch nicht ins Protokoll aufnehmen, weil es nur schwer zu verstehen war.

Ich stelle fest, dass es in der zweiten Runde keine weiteren Wortmeldungen gibt. Somit treten wir in die dritte Expertenrunde ein.

**Dr. Hans Eckhard Lubrich (Evangelisches Büro Nordrhein-Westfalen):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich bin Landeskirchenrat im Landeskirchenamt in Bielefeld und spreche für die drei evangelischen Landeskirchen, die Lippische Landeskirche, die Evangelische Kirche im Rheinland und die Evangelische Kirche in Westfalen.

Es ist eine genuine Aufgabe des Staates, der die Verantwortung für Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation trägt, auch für eine sachgemäße Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu sorgen. Die Veränderungen in der Gesellschaft und damit verbunden neue Herausforderungen im Bereich von Bildung und Erziehung erfordern entsprechende Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Das hat auch die bisherige Anhörung sehr deutlich gezeigt. Darauf ist das Studium auszurichten und in diesem Sinne zu qualifizieren.

Die drei evangelischen Landeskirchen sehen in dem vorgelegten Gesetzentwurf eine Möglichkeit, die Lehrerausbildung den neuen Herausforderungen anzupassen. Ich spreche bewusst von einer Möglichkeit, weil in dem Entwurf im Grunde genommen zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten enthalten sind. Die Ergebnisse der PISA-Studie werden bei der Konkretion der Studiengänge sicherlich im Einzelnen zu berücksichtigen sein.

Die drei evangelischen Landeskirchen haben sich in ihrer Stellungnahme grundsätzlich und zu einzelnen Aspekten des Gesetzentwurfs ausführlich geäußert und die Erwartung zum Ausdruck gebracht, dass der eine oder andere Hinweis bei der endgültigen Gestaltung der Lehrerausbildung Berücksichtigung finden möge. Gestatten Sie mir, in der mündlichen Stellungnahme auf die Punkte hinzuweisen, die den drei evangelischen Landeskirchen besonders wichtig sind.

Erstens. Die Kirchen halten eine Beschäftigung mit ethischen Grundfragen, bezogen auf die Situation der heranwachsenden Generation, auf die Schule und auf den Lehrerberuf im Verlauf des Studiums für dringend geboten. Darum sprechen wir uns für die ursprüngliche Formulierung des § 2 Abs. 3 im Referentenentwurf aus. Darin sind die ethischen Grundfragen in einem weitaus größeren Umfang aufgenommen worden.

Zweitens. Gegen die Neuordnung der Lehrämter erheben die drei evangelischen Landeskirchen keine grundsätzlichen Bedenken. Es wird zu fragen sein, ob die Lehrämter, so wie sie jetzt gestaltet werden sollen, ausreichen, um die Chancengleichheit in den einzelnen Schulformen wirklich einzuführen und zu erhalten.

Drittens. Im Blick auf das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschule halten es die drei evangelischen Landeskirchen für unverzichtbar, dass die pädagogische Qualifikation, die in dem bisherigen Studiengang für das Lehramt für Grundschulen erworben wurde, auch im neuen Studiengang erhalten bleibt; die Anhörung hat dies in ihrem bisherigen Verlauf schon deutlich unterstrichen. Dazu gehören zum Beispiel die Kenntnisse vom Elementarbereich wie auch die Kompetenzen zur Lernförderung und die diagnostischen Fähigkeiten zum Beispiel im Blick auf die Übergänge in die weiterführenden Schulen. In unserer schriftlichen Stellungnahme ist das im Einzelnen ausgeführt.

Viertens. Die gegenwärtige Diskussion um die Werteerziehung unterstreicht die Notwendigkeit eines qualifizierten Religionsunterrichts in allen Schulformen, besonders in der Grundschule. Die drei evangelischen Landeskirchen halten es darum für unverzichtbar, dass besonders im Blick auf die Grundschule die Möglichkeit erhalten bleibt, das Fach nach der alten

Ordnung als ein drittes Fach zu studieren. Anderenfalls erwarten wir einen erhöhten Mangel an Religionslehrerinnen und Religionslehrern.

Fünftens. Der Entwurf des Lehrerausbildungsgesetzes enthält eine Öffnungsklausel im Blick auf die Erprobung von konsekutiven Lehrerausbildungsgängen. Die drei evangelischen Landeskirchen stimmen dem Studienversuch zu und sind bereit, bei der inhaltlichen Gestaltung des Studienfaches Evangelische Religionslehre konstruktiv mitzuwirken. Ich erwähne das besonders, weil wir natürlich in diesem Fach beteiligt werden müssen; dasselbe gilt für die katholische Kirche. Aber auch dabei wird darauf zu achten sein, dass die bisherige inhaltliche Qualität des Studiums Evangelische Religionslehre angemessen erhalten bleibt.

Die drei evangelischen Landeskirchen hoffen, dass in Nordrhein-Westfalen ein Lehrerausbildungsgesetz verabschiedet wird, das im Blick auf die Lehrämter und damit auch auf die einzelnen Studienfächer dem entspricht - ausgeweitet auf alle anderen Fächer -, was der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland bereits 1997 in seiner Stellungnahme zur Reform des Lehrerstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik empfohlen hat. Es ist ein integratives Lehramtsstudium zu konzipieren, in dem die Anforderungen des Berufsfeldes mit den Anforderungen der theologischen Wissenschaft - das kann man dann auf alle anderen Wissenschaften übertragen - verschränkt, wissenschaftlich-theologische und humanwissenschaftliche Gegenstände miteinander verbunden sowie wissenschaftliche Theorie und unterrichtliche Praxis aufeinander bezogen werden.

Die drei Landeskirchen erwarten also ein Lehrerausbildungsgesetz, das dem Anspruch eines integrativen Lehramtsstudiums entspricht und die persönliche Situation der Studierenden sowie die fachwissenschaftliche Seite und die erziehungswissenschaftliche und unterrichtliche Praxis miteinander verbindet. Leitziel eines jeden Lehramtsstudiums ist um der Schülerinnen und Schüler willen die Handlungsfähigkeit im Beruf.

**Dr. Karl-Heinz Vogt (Katholisches Büro Nordrhein-Westfalen, Kommissariat der Bischöfe in NW):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Ich spreche für die fünf nordrhein-westfälischen Erzbistümer und Bistümer. Zu dem vorliegenden Gesetzentwurf hat das Katholische Büro Nordrhein-Westfalen bereits mit Schreiben vom 26. März 2002 ausführlich Stellung genommen. Ich kann mich daher in meinem Statement auf die Fragen beschränken, die für die fünf Bistümer von besonderer Bedeutung sind.

In der Begründung des Gesetzentwurfs werden hohe Ansprüche und Anforderungen an den Beruf der Lehrerin und des Lehrers formuliert. Dies gilt auch für den dem Abschlussbericht der Hamburger Kommission "Lehrerbildung" entnommenen Entwicklungsauftrag der Lehrerbildung. Daher ist es nur konsequent, in dem vorliegenden Gesetzentwurf den Erwerb von Orientierungswissen in ethisch-pädagogischen Grundfragen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer vorzusehen. Ebenso positiv zu bewerten ist der höhere Stellenwert, den Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bereits im Studium erfahren. Diese Konsequenz erfährt dann aber einen Bruch, wenn der Entwurf ein gemeinsames Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen vorsieht.

Wir treten im Gegensatz dazu für ein eigenes Lehramt an den sich immer größerer Beliebtheit erfreuenden Realschulen ein, um so den in dieser Schulform erforderlichen Elementen des Anwendungsbezugs des Denkens und der Berufsbezogenheit besser gerecht zu werden. Wir treten außerdem für ein eigenes Lehramt an Grundschulen ein. Dort besteht die Notwendigkeit der Vermittlung primärer und spezieller Erstfertigkeiten, um so zur Verringerung bzw. Lösung der Übergangsprobleme von Elternhaus und Kindergarten zur Schule beizutragen. Dafür spricht die spezielle Welt der Grundschulkinder.

Die Pädagogin Donata Elschenbroich hat in ihrem Weltwissenprojekt unter dem Stichwort "Weltwissen der Siebenjährigen" für das Unabgeschlossene eines Bildungskanons plädiert. Angesichts der Fülle des Wissens gehe es darum, Anregungen für spontane und geplante Bildungsgelegenheiten zu geben, nicht, um Hilfestellung bei der Anhäufung von Wissen zu leisten, sondern um dem Wunsch nach Reduktion des Wissens zu folgen. Hierzu sind nach Elschenbroich folgende Fragen zu klären: Wie werden die Grundhaltungen des Lernens und Wissens aufgebaut? Was ist ein anregendes Bildungsmilieu für Kinder in den frühen Jahren? Welche neuen Bilder vom Kind müssen entstehen, und wie werden sich dabei die Selbstbilder von Eltern und Kindern verändern?

Um angemessene Antworten auf diese Fragen geben zu können, benötigen wir speziell für dieses Alter ausgebildete Praktiker. Das sind einmal die Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten, die, wie im Gesetz verankert, einen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen. Auch Bildungsangebote müssen sich an der individuellen Entwicklungs- und Lerngeschichte eines jeden Kindes orientieren - so steht es im GTK - und bedürfen einer ganzheitlichen Perspektive, wie dies zum Beispiel in den katholischen Tageseinrichtungen für Kinder umgesetzt wird.

Zum anderen benötigt man für die Zeit des Übergangs von Elternhaus und Kindergarten zur Schule Fachleute von hoher Sensibilität, die nicht nur agieren und vorgeben, sondern die auch, wie es Franz Emanuel Weinert, der ehemalige Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung, formuliert hat, "reagieren, stützen, erläutern, zusätzliche Erfahrungen machen lassen". Es gehe eher um reaktive Erziehung, die die spontanen Erfahrungen und Erlebnisse aufgreift und ausdifferenziert. Es geht letztendlich darum, das Prinzip von Maria Montessori "Hilf mir, es selbst zu tun!" kompetent in Kindergarten, Grundschule und in den nachfolgenden Klassen der weiterführenden Schulen umzusetzen.

Wir wollen alle, dass das Lehrerausbildungsgesetz optimale Voraussetzungen hierfür schafft. Ministerin Gabriele Behler hat dazu im Jahre 2000 in der Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen formuliert:

> "Mit Bildung als Marktware, die sich dann zumindest in guter Qualität nur wenige leisten können, können wir in der internationalen Gesellschaft von morgen nicht bestehen. Wir brauchen stattdessen ein modernes, flexibles und effizientes Bildungswesen, das die Eigenverantwortung und die Leistung der Einzelnen fordert, das Starke wie Schwache fördert und belohnt und das dabei nicht vergisst, dass Bildung ein ganz wesentlicher Faktor für das Gemeinwohl, die soziale Gerechtigkeit und damit auch für die Legitimität unseres Staates und unserer Gesellschaft ist."

Dazu passt durchaus die konsekutive Studienstruktur der Lehrerausbildung nach dem Bachelor-Master-Modell. Für die deutsche Lehrerausbildung soll dieses Modell an Hochschulen entwickelt und erprobt werden. Daher sieht der Entwurf in § 1 Abs. 4 eine entsprechende Öffnungsklausel vor; die Hochschulabschlussprüfung Master wird auch aufgrund der bestehenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz und der laufbahn- und beamtenrechtlichen Vorgaben einer formalen Anerkennung als erste Staatsprüfung zur Lehrbefähigung.

Im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausbildung in katholischer Theologie zum Erwerb der Befähigung zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichts ergeben sich spezielle Fragen, auf die ich unter Bezug auf die schriftliche Stellungnahme auch hier noch einmal hinweisen muss.

So ist gemäß Art. 2 Abs. 2 des Vertrages zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und dem Heiligen Stuhl nebst Schlussprotokoll vom 26. März 1984 vor Einführung, Änderung oder Aufhebung dieser Studiengänge das Benehmen mit den Bischöfen herzustellen, in deren Diözese die betroffene Hochschule ihren Sitz hat. Dazu wären bisher zweimal entsprechende Schritte zu tun gewesen, zum Ersten bei der Sechsten Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich. Hierzu ist festzuhalten: Die Benehmensherstellung mit den betroffenen Bischöfen ist nicht erfolgt, da die insofern notwendige Einbeziehung der Stellungnahme der betroffenen Herren Bischöfe in die Überlegungen des Ministeriums offensichtlich unterblieben ist.

Außerdem wurden die Vereinbarungen in Art. 10 Abs. 1 Satz 1 des Vertrages und im Schlussprotokoll zu Art. 2 Abs. 2 des Vertrages zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und dem Heiligen Stuhl vom 26. März 1984 trotz des ausdrücklichen Hinweises der betroffenen Bischöfe völlig übersehen. Danach haben die Vertragschließenden, also das Land Nordrhein-Westfalen und der Heilige Stuhl, Einvernehmen und nicht lediglich Benehmen über die Aufhebung von Studiengängen herzustellen und über alle Fragen, die sich aus den Bestimmungen des Vertrages ergeben, in Fühlung zu bleiben. Die Vertretung des Heiligen Stuhls in der Bundesrepublik Deutschland, der Apostolische Nuntius, wurde von der Landesregierung nicht vor Inkraftsetzen der Sechsten Verordnung informiert; das geschah erst wesentlich später. Es ist daher davon auszugehen, dass die Sechste Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich zumindest hinsichtlich der Aufhebung von Studiengängen für die wissenschaftliche Ausbildung in katholischer Theologie zum Erwerb der Befähigung zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichtes nicht wirksam in Kraft gesetzt wurde.

Ein zweiter Schritt wäre bei der Erarbeitung der in § 1 Abs. 4 des Gesetzentwurfs geregelten Ermächtigungsgrundlage für die Erprobung der gestuften Lehrerausbildung zu tun gewesen. Das Ministerium soll gemäß § 1 Abs. 4 zur Erprobung neuer Konzepte der Berufsqualifizierung und des Berufseinstiegs versuchsweise vom Lehrerausbildungsgesetz abweichende Inhalte und Formen der Lehrerbildung, insbesondere Modelle der konsekutiven Studiengänge, im Einvernehmen mit dem Innenministerium und dem Finanzministerium zulassen können. Auch wenn gar kein Zweifel daran besteht, dass dadurch die Gleichwertigkeit der Anforderungen und Leistungen sichergestellt werden soll, ist auch hier darauf hinzuweisen, dass hinsichtlich der Studiengänge für die wissenschaftliche Ausbildung in katholischer Theologie zum Erwerb der Befähigung zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichts die Herstellung des

kirchlichen Einvernehmens gemäß § 124 Abs. 3 Satz 2 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen erforderlich ist.

Der Frage einer konsekutiven Studienstruktur nach dem Bachelor-Master-Modell an den Hochschulen steht die katholische Kirche grundsätzlich offen gegenüber. So haben sich insbesondere die Fakultäten in Bochum und Bonn an der Entwicklung entsprechender Modelle beteiligt. In Übereinstimmung mit dem Votum des Expertenrates sollten die zuständigen Stellen der katholischen Kirche in die Planungen eingeschaltet werden, um deren Zustimmung zu erhalten. Wie aber bereits im Verfahren zur Sechsten Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich fand auch diesmal das Verfahren zur Einführung der gestuften Lehrerausbildung wieder ohne Beteiligung der katholischen Kirche statt.

Da die gesetzliche Grundlage für die Erprobung der konsekutiven Lehrerausbildung erst durch § 1 Abs. 4 des Gesetzentwurfs geschaffen werden soll, scheint die Beteiligung des Landtags in dieser Frage zumindest im Hinblick auf die durch Frau Ministerin Behler bereits erfolgte Festlegung der Standorte der konsekutiven Lehrerausbildung nur noch von formaler Natur zu sein. Frau Ministerin Behler verkündete bereits am 19. März dieses Jahres, dass die Universitäten Bochum und Bielefeld ab dem kommenden Wintersemester die konsekutive Lehrerausbildung mit Bachelor- und Master-Studiengängen erproben. Der Katholisch-Theologischen Fakultät in Bonn wird damit die Möglichkeit genommen, weiterhin Religionslehrer auszubilden.

Im Übrigen ist die Beschränkung auf zwei Modellstandorte nicht nachzuvollziehen, denn der Gesetzentwurf bleibt deutlich hinter dem Entwurf eines Sechsten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 15. Januar 2002 zurück. Nach diesem auf Bundesebene vorgelegten Entwurf sollen Bachelor- und Master-Studiengänge aus dem Erprobungsstadium in das Regelangebot der Hochschulen überführt werden, um einer breiten Entwicklungstendenz in den Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 Rechnung zu tragen.

Mit der Neufassung von § 19 Abs. 1 des Hochschulrahmengesetzes werden Bachelor- und Master-Studiengänge Bestandteil des Regelangebotes der Hochschulen. Außerdem ist zu beobachten - darauf wurde schon häufig hingewiesen -, dass inhaltlich relevante Entscheidungen, zum Beispiel hinsichtlich des zusätzlichen Praktikums für das Lehramt an Berufskollegs oder für Sonderpädagogik, auf die Ebene der Rechtsverordnung verlagert werden. Marion Gräfin Dönhoff hat einmal gesagt: "In der Geschichte ist nicht nur der Erfolg entscheidend, sondern der Geist, aus dem heraus gehandelt wird." Daran wollen wir auch dieses Lehrerausbildungsgesetz messen.

Der vorliegende Gesetzentwurf spiegelt die Realität der Menschen in Nordrhein-Westfalen, die sozialen Verhältnisse und die weltweiten Entwicklungen der Wirtschaft, Technik und Medien für den Bildungsbereich wider. Er enthält wichtige Impulse für eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung. Insbesondere die Rückbesinnung auf die schulformspezifische Ausbildung eröffnet große Zukunftschancen. Sie hebt teilweise Ungereimtheiten und Widersprüche auf; dies erfolgt aber nur halbherzig und wird durch die intendierte Verwendungsflexibilität zum Teil blockiert. Alle inhaltlich relevanten Entscheidungen werden auf die Ebene der Rechtsverordnung verlagert.

So bleibt abzuwarten, ob sich die geplanten Änderungen in der Lehrerausbildung ohne Qualitätsverlust durchführen lassen und in welcher Weise die Defizitanalysen ausgewertet und Forderungen im Abschlussbericht der Kommission der Kultusministerkonferenz zu Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland sowie im Abschlussbericht des Expertenrates im Rahmen des Qualitätspaktes in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden. Zur Gleichwertigkeit und somit Anerkennungsfähigkeit der konsekutiven Lehrerausbildung bleiben insbesondere wegen der zum Teil erheblichen konzeptionellen Unterschiede zwischen grundständiger und konsekutiver Lehrerausbildung allerdings offene Fragen in nicht unerheblichem Umfang.

**Vorsitzender Joachim Schultz-Tornau:** Herr Loddenkemper, der für die Landeselternschaft Grundschulen sprechen sollte, hat sich wegen Krankheit kurzfristig entschuldigt.

**Barbara Kols-Teichmann (Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e. V.):** Herr Vorsitzender! Meine Damen und Herren! Als Vorsitzende der Landeselternschaft der Gymnasien gehe ich nur auf einige aus Sicht der gymnasialen Elternschaft wesentliche Punkte zum Gesetzentwurf ein.

Die Landeselternschaft der Gymnasien hält die in diesem Gesetzentwurf vorgesehene Abkehr vom Schulstufenbezug in der Lehrerausbildung für wesentlich; sie wird von ihr schon seit Jahren gefordert. Sie begrüßt ausdrücklich die Intention des Entwurfes, durch die Einführung stufenübergreifender schulformbezogener Lehrämter die Passung zwischen der Ausbildungsstruktur und den bestehenden Schulformen zu verbessern. Diese Intention sieht die Landeselternschaft vor allem durch die Einrichtung eines eigenen Lehramtes für die Bereiche Gymnasium/Gesamtschule umgesetzt. Sie kommt der Wiedereinführung eines Lehramtes Gymnasium gleich, da im Gesetzentwurf deutlich wird, dass hier die Ausrichtung an der gymnasialen Oberstufe erfolgt.

Diesen Durchbruch des Schulformprinzips begrüßt die Landeselternschaft, da sie stets die Position vertreten hat, dass durch eine frühzeitige inhaltliche Ausrichtung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auf die jeweilige Schulform die Professionalität der Lehrer wesentlich gesteigert wird. Diese Position wird aus unserer Sicht durch die Ergebnisse der PISA-Studie untermauert. PISA macht vor allem deutlich, dass eine gezielte Förderung unterschiedlicher Begabungen die Schülerleistungen maßgeblich beeinflusst. Dieser Erkenntnis wird aus Sicht der Landeselternschaft durch eine schulformbezogene Lehrerausbildung am besten Rechnung getragen, die sich an der jeweiligen Schülerpopulation mit allen hier notwendigen Differenzierungen orientiert.

Vor dem Hintergrund der Förderung der Schüler und der Professionalität der Lehrer scheinen andere Argumente wie das der Mehrheit und Minderheit der Schülerschaft zu verschwimmen, denn jeder Schüler hat das Recht, entsprechend seiner Begabung gefördert zu werden. PISA hat deutlich gemacht, dass wir in Deutschland zu wenig Spitzenleistungen haben; das häufig angeführte Argument, wir brauchten mehr Abiturienten, trifft nicht den Kern. Wir brauchen nicht nur mehr Abiturienten, sondern wir brauchen vor allen Dingen mehr bessere Abiturienten.

Aus diesen Überlegungen zur Steigerung der Professionalität und der besseren Förderung der Schüler heraus befürwortet die Landeselternschaft der Gymnasien um so mehr, dass das Schulformprinzip in der Lehrerausbildung eingeführt worden ist. Sie bedauert es aber zugleich um so mehr, dass dieses Schulformprinzip nicht konsequent umgesetzt wurde, denn die Gründe, die für die Forderung nach einem Lehramt für das Gymnasium sprechen, sind auch auf jede andere Schulform übertragbar.

Die Landeselternschaft der Gymnasien begrüßt grundsätzlich die in diesem Entwurf festgeschriebene Gliederung der Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst. Die Beibehaltung der Seminarphase sieht die Landeselternschaft als für die Lehrerausbildung unerlässlich an. Allerdings ist die Formulierung des § 8, zur Befähigung zum Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sei ein Vorbereitungsdienst von höchstens 24 Monaten zu leisten, aus Sicht der Landeselternschaft erklärungsbedürftig, da aus dem Gesetzentwurf nicht hervorgeht, welche Veränderungen der universitären Phase eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes rechtfertigen werden. Die Landeselternschaft kann daher zu möglichen Verkürzungen der Seminarphase erst Stellung nehmen, wenn ihr konkretere Veränderungsvorschläge vorliegen.

Die nun im zweiten Gesetzentwurf neu aufgenommene Heraushebung des gemeinsamen Auftrags von Studium, Studienseminar und Fortbildung der Lehrer bei jeweils fortlaufender Abstimmung zwischen diesen Bereichen ist aus Sicht der Landeselternschaft ebenfalls erklärungsbedürftig. Sollte damit eine Aufgabenerweiterung der Studienseminare um den Bereich der Lehrerfortbildung angesprochen werden, so wendet sich die Landeselternschaft nicht grundsätzlich dagegen, allerdings vorbehaltlich der inhaltlichen Ausgestaltung.

Wichtig ist uns auch, dass die Ausbildung der Gymnasiallehrer auch weiterhin an Universitäten durchgeführt werden sollte. Aber eine Sicherstellung der universitären Gymnasiallehrerausbildung ist dem Gesetzentwurf nicht zu entnehmen, denn in § 2 Abs. 1 heißt es: "Das Studium zum Erwerb einer Lehramtsbefähigung an öffentlichen Schulen ist an Universitäten oder an Einrichtungen im Hochschulbereich durchzuführen, ..." Die Landeselternschaft regt an, den Gesetzentwurf entsprechend zu präzisieren.

Erhebliche Bedenken hat die Landeselternschaft gegenüber einer derart weitreichenden Öffnungsklausel, wie sie § 1 Abs. 4 des Gesetzentwurfs vorsieht. Sie ermöglicht es dem Ministerium, zur Erprobung neuer Konzepte - insbesondere konsekutiver Modelle nach dem Muster der Bachelor-Master-Studiengänge - versuchsweise andere, von diesem Gesetz abweichende Inhalte und Formen der Lehrerausbildung zuzulassen, ohne diese Abweichungen näher zu präzisieren. In der Begründung des Referentenentwurfs wird sogar ausdrücklich ausgeführt: "Eine bestimmte Form der Umsetzung zum Beispiel wie vom Expertenrat empfohlen wird nicht vorgesehen."

Wegen dieser fehlenden Vorgaben für die Erprobung anderer Modelle der Lehrerausbildung hält die Landeselternschaft eine kontinuierliche und umfassende Information aller Verbände über die Modelle der Lehrerausbildung für unbedingt erforderlich. Sie bittet das Ministerium daher, diese Information sicherzustellen, damit sowohl die Landeselternschaft der Gymnasien als auch andere Verbände die Möglichkeit erhalten, frühzeitig eventuelle Fehlentwicklungen aufzuzeigen und ihnen entgegenzuwirken. Insbesondere wird die Landeselternschaft sehr

genau verfolgen, ob die Aussage des Entwurfes, die Anforderungen und Leistungen der zu erprobenden Konzepte müssten denen des Entwurfes gleichwertig sein, auch umgesetzt wird.

Grundsätzlich hat aber für Gymnasialeltern eine inhaltliche Veränderung der Lehrerausbildung Vorrang vor jeder Strukturreform. PISA hat nur zu deutlich gezeigt, dass die zukünftige Lehrerausbildung mehr als bisher den Erwerb diagnostischer und methodischer Kompetenzen sicherstellen muss. In diesem Zusammenhang ist es sicherlich bezeichnend, dass die in der OECD-Studie befragten Lehrplanexperten den Anteil der Jugendlichen, die in der Lage sein sollten, die Aufgaben des Tests korrekt zu lösen, weit überschätzten.

Im Hinblick auf den Methodenerwerb der Lehramtsstudenten geht es der Landeselternschaft der Gymnasien sowohl um den Erwerb umfassender Kenntnisse der Methoden des Lehrens und Lernens als auch um den Erwerb vertiefter und gesicherter Methodenkenntnis in der jeweiligen Fachdisziplin. Diese notwendige inhaltliche Reform des Lehramtsstudiums ist nach Auffassung der Landeselternschaft auch unter Beibehaltung des bisherigen Studienaufbaus möglich. Insofern warnt sie davor, die Frage der inhaltlichen Veränderung des Lehramtsstudiums über Strukturveränderungen wie die Einführung konsekutiver Modelle lösen zu wollen.

Die fehlenden vor allem inhaltlichen Vorgaben für die zu erprobenden Modelle der Lehrerausbildung, insbesondere der gestuften Bachelor/Master-Studiengänge, veranlassen die Landeselternschaft, hier weitere grundsätzliche Anforderungen an eine Gymnasiallehrerausbildung darzulegen. Sie umfassen neben den bereits angesprochenen Punkten folgende Gesichtspunkte:

Alle Ausbildungsteile, das heißt die universitäre wie die Seminarphase, müssen am Ziel Gymnasiallehrer orientiert sein. Auch bei den konsekutiven Studiengängen darf der fachwissenschaftliche Anteil, bezogen auf die Gesamtausbildung, gegenüber der bisherigen Ausbildung nicht gekürzt werden. Der Bildungsauftrag des Gymnasiums - die Studierfähigkeit der Absolventen - muss sich bereits in der Lehrerausbildung niederschlagen.

Es genügt uns nicht, wenn die Lehrer von allem wenig und nichts wirklich wissen. Auch werden intellektuell interessierte Abiturienten kein in der Fachwissenschaft abgespecktes Lehramtsstudium wählen. Das Lehramt muss aber wie in Finnland gerade für die besten Abiturienten attraktiv bleiben, damit unsere Schüler in internationalen Vergleichsstudien nicht weiter abgehängt werden.

Die gestuften Studiengänge dürfen nicht nur formal aufeinander bezogen sein, sondern müssen auch inhaltlich dem Prinzip der Sequenzialität folgen. Die fachdidaktische Ausbildung in der universitären Phase muss mindestens den Anforderungen der gymnasialen Lehrpläne entsprechen. Darüber hinausgehende fachdidaktische Kenntnisse wären aus unserer Sicht wünschenswert.

(Beifall)

**Sigrid Beer (Landeselternrat der Gesamtschulen in NW e. V.):** Herr Vorsitzender! Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Erstens. In diesem Hause und an diesem Platz ist es sicherlich sehr passend, an Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz zu erinnern. Das dort verankerte Verbot einer Benachteiligung gilt auch und gerade in der Schule. Im Hinblick auf die Passung - dieses Wort ist heute sehr häufig benutzt worden - und die soziale Auslese sowie auf die Bündelung von Kindern in bestimmten Lebenslagen und deren Zuordnung zu Schulformen bestehen Defizite mit allen negativen Folgen sowohl für die Kinder als auch für die betroffenen Schulformen Hauptschule und Sonderschule für Lernbehinderte. Das stimmt nicht mit dem Anspruch des Grundgesetzes überein.

Zweitens. Wenn Sie zurzeit in diversen Arbeitszusammenhängen auf Bedienstete des MSWF treffen, egal ob es sich um Fragen des gemeinsamen Unterrichts oder der Schulmilchförderung handelt, dann bekommen Sie immer zu hören: Das können wir leider zurzeit gar nicht vertiefen; das gesamte Haus ist durch PISA total ausgelastet.

Verknüpft man diese beiden Eingangsbemerkungen miteinander, könnte Anlass zu der Hoffnung bestehen, dass das Ministerium alle Energien in die Klärung der Frage gesteckt hat, wie der demokratische und bildungspolitische Skandal, der durch PISA sehr deutlich benannt worden ist, für Deutschland und damit auch für NRW aufgearbeitet und wie die Ursachen der Tatbestände beseitigt werden können, dass soziale Auslese und Bildungserfolg in Deutschland am engsten verknüpft sind.

Mit PISA wird in unzulässiger und manchmal hanebüchener Weise versucht, monokausale Zusammenhänge herzustellen, aber Sie werden international und auch national keinen Bildungsforscher finden, der bestreitet, was Klaus Klemm als Wissensextrakt aus PISA in vier Leitsätzen zusammengefasst hat. PISA ist schließlich die Studie, die ein Systemmonitoring vornimmt. Die vier Ergebnissätze des Systemmonitorings im internationalen Vergleich für unser Bildungssystem lauten:

Erstens. Lernen in heterogenen Gruppen erweist sich als erfolgreich sowohl für die Schwachen als auch für die Starken. Das deutsche Schulsystem sortiert nicht leistungsgerecht, sondern nach sozialen Kriterien und schafft nur scheinhomogene Gruppen.

Jürgen Baumert und seine Koautoren haben das in einer Weise formuliert, die wirklich nicht mehr durch ideologische Vorhaltungen verbiegbar ist, wie es Klaus Klemm formuliert hat. Baumert führt aus:

> "Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern."

Von diesem Bildungsskandal hat heute hier noch niemand gesprochen. Wenn es um die Funktion der Lehrerausbildung geht, ist das ein zentraler Aspekt, den man nicht mit vornehmem Erschrecken beiseite schieben kann; vielmehr müssen daraus Konsequenzen folgen. Gesellschaftliche Ungleichheit kann nämlich durch Schule deutlich gemindert werden, wie die internationalen Ergebnisse zeigen. Ich halte es außerdem für einen volkswirtschaftlich sehr wichtigen Aspekt, dass die Schulen des gegliederten Systems die Entwicklung von Schülerpotenzialen blockieren. Erschrecken sollten auch die jüngsten Ergebnisse der

LAU-Untersuchung in Hamburg. Danach ist der Lernzuwachs in den Klassen 7 und 8 am Gymnasium gerade in den Fächern Deutsch und Mathematik geringer als an Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen.

Alle diese Befunde müssten eigentlich ihren Niederschlag in der Novelle des Lehrerausbildungsgesetzes finden. Nach der Veröffentlichung von PISA hat es jedoch keinerlei Veränderungen gegeben. Der vorgelegte Entwurf ist an zentralen Stellen eher immer noch ein finanztechnischer Lehrerausbildungssteuerungsentwurf, der zudem weiter die Linie verfolgt, Lehrerinnen und Lehrer, denen eine längere Studienzeit und höhere Besoldung zugebilligt werden, einer sozial ausgelesenen Schülerschaft zuzuordnen.

Das bedeutet im Umkehrschluss für circa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe I - ich spitze es zu -: Für euch reichen weniger ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Das halte ich für einen bildungspolitischen Skandal, der unserer Demokratie schadet. In diesem Zusammenhang darf sich eine Landesregierung nicht auf Bundesbesoldungsrecht zurückziehen. Auch im Land sind genügend Instrumentarien gegeben, um einem solchen Zustand abzuhelfen.

Der vorliegende Entwurf widerspricht auch eklatant dem Modellvorhaben "Selbstständige Schule", denn der Lehrermarkt wird für bestimmte Schulformen erheblich beschnitten. Auch für Schulen außerhalb des Modellprojektes ist zu fragen: Glaubt die Ministerin wirklich, wie es in Gesprächen geäußert worden ist, dass sie durch die schulformbezogenen Lehrämter mehr Kräfte für die Hauptschulen gewinnen kann? Das funktioniert auch in Bayern schon längst nicht mehr, ganz zu schweigen von den Inhalten, die im Augenblick noch curricular für die Hauptschülerinnen und -schüler vorgesehen sind und die ebenfalls weit unter den internationalen Standards liegen.

Weiterhin nährt der Entwurf durch die vermehrte Einführung der schulformbezogenen Lehrämter den Trugschluss bei den Lehrern, dass ihr unterrichtlicher Erfolg davon abhängig sei, ob die richtigen Kinder vor ihnen sitzen. So werden Energien in unseren Schulen, die dringend zur individuellen Förderung von Kindern benötigt werden, darauf gelenkt, institutionell und justiziabel festzustellen, wann und wie Kinder sitzen bleiben und ob sie von einer Schule zu verweisen sind.

Ein Blick auf die Konsequenzen des Entwurfs für die Primarstufe zeigt auch nach PISA nur die Kluft zwischen der Realität und Lippenbekenntnissen zum Stellenwert der Grundschule, von der vorschulischen Erziehung und dem Kindergarten in diesem Bereich ganz zu schweigen. Da wird innerhalb von zwei Tagen - das ist ein aktuelles Beispiel - in der Presse verkündet, dass den Kindergärten demnächst die Aufgabe der Schulfähigkeitsdiagnostik zufällt. Zwei Tage später werden die Leser damit konfrontiert, dass gleichzeitig die Gruppengrößen aufgestockt werden sollen.

Noch ein Wort zur Primarstufenausbildung: Das Dreifächerprinzip mit der Pflichtbindung Deutsch und Mathematik wird aufgegeben, anstatt die Studienzeit zu verlängern und für eine qualifiziertere Ausbildung in Didaktik, Methodik und Fachwissenschaft zu sorgen.

Schließlich noch ein Satz zur Erprobung konsekutiver Studiengänge in der Lehrerausbildung: Wir brauchen die Besten als Lehrerinnen und Lehrer und nicht nur die mit einem Schmal-

spur-Bachelor, die die Wirtschaft nicht will. Die Modellversuche müssen nachweisen, dass sie diese befürchteten Negativeffekte nicht befördern. Wenn schon intensiv über Stufung nachgedacht wird, warum will man dann nicht das Prinzip umdrehen? In Skandinavien studieren alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer zunächst zwei Jahre gemeinsam Erziehungswissenschaften inklusive Lernmethodiken. Erst nach dieser Phase folgt der Schritt in die Fachwissenschaft und die Spezialisierung für die Schulstufe.

Offensichtlich wird also mit PISA viel Beschäftigungstherapie betrieben. Wirkliche Konsequenzen für einen Neuanfang in der Bildungsdebatte oder im Hinblick auf Maßnahmen, die dem sozialen Skandal begegnen, gibt es bislang nicht. Auch der vorgelegte Gesetzentwurf taugt nicht, um diesen Missständen abzuhelfen. - Alle weiteren Ausführungen bitte ich der gedruckten Stellungnahme zu entnehmen.

(Beifall)

**Vorsitzender Joachim Schultz-Tornau:** Nachdem die dritte und letzte Sachverständigenrunde abgeschlossen ist, eröffne ich nun die dritte Fragerunde und bitte die Kolleginnen und Kollegen, ihre Fragen an die Sachverständigen zu richten.

**Hans-Martin Schlebusch (CDU):** Ich habe eine Frage an Herrn Prälat Dr. Vogt. Er hob auf die Konkordatsvereinbarung zwischen Kirche und Staat bzw. dem Land Nordrhein-Westfalen ab und stellte dar, dass die Bischöfe bei der Einführung der konsekutiven Lehrerausbildung in Bonn nicht gehört worden seien. Wie erklären Sie sich das? Was hat das Katholische Büro unternommen bzw. was will es unternehmen?

**Dr. Karl-Heinz Vogt:** Im Vorfeld der Sechsten Verordnung hat ein Gespräch mit einem Mitarbeiter der Kommission stattgefunden. Wir haben darauf hingewiesen, dass bei entsprechenden Planungen darauf Rücksicht zu nehmen sei, dass das Benehmen bzw. das Einvernehmen auch mit den Bischöfen herzustellen ist, in deren Bereich eine betroffene Hochschule liegt. Das ist in dem Expertengutachten auch durchaus aufgenommen worden, sodass wir die Hoffnung hatten, dass nun tatsächlich eine entsprechende Rücksprache erfolgt und die Planungen miteinander besprochen würden. Dies ist dann nicht erfolgt.

Wir haben versucht, zumindest im Nachhinein ein Gespräch des Herrn Nuntius mit dem Herrn Ministerpräsidenten zustande zu bringen. Das hat dann zumindest für den zweiten Schritt, nämlich hinsichtlich der Frage, an welchen Studienorten denn nun die konsekutive Lehrerausbildung stattfinden soll, eine Perspektive eröffnet. Die katholische Kirche, vor allen Dingen das Erzbistum Köln, war sehr daran interessiert, dass dies auch in Bonn möglich sein soll. Auch da wurde die Entscheidung gefällt, ohne dass vorher auch nur ein Hinweis seitens des Ministeriums gegeben wurde, dass Bonn nicht berücksichtigt wird und damit in Zukunft die Ausbildung von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern an der Fakultät in Bonn nicht mehr möglich sein wird.

Wir erwarten, dass vonseiten der Regierung nun die Gespräche aufgenommen werden, damit wir darüber sprechen und auch Lösungen finden können, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind, denn dies tangiert die Fakultät und auch den künftigen Bestand der Fakultät. Zumindest dies ist zu besprechen, ebenso die Frage, wie die Ausstattung zum Beispiel an der Universität Köln in Zukunft sein wird, denn wir gehen davon aus, dass ein Großteil der Studenten, die bisher in Bonn Katholische Religionslehre studiert haben, dies in Zukunft in Köln tun werden. In Köln platzen die Kapazitäten jetzt schon aus allen Nähten, sodass in dieser Richtung dringend Klärungsbedarf besteht.

**Vorsitzender Joachim Schultz-Tornau:** Damit kommen wir zum Ende unserer Anhörung. Ich sage noch einmal allen sehr herzlich Dankeschön, vor allen Dingen den Sachverständigen, die uns so viele Anregungen mitgegeben haben. Es wird nun Sache der Politik sein, damit verantwortungsvoll umzugehen und auch wirklich etwas daraus zu machen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen allen noch einen guten Tag.

| | |
|---|---|
| gez. Dr. Eckhold | gez. Schultz-Tornau |
| Vorsitzender | Vorsitzender |
| ASchW | AWF |

**2 Anlagen**

be/13.05.2002/27.05.2002

321

**Universität Rostock**
**Univ.-Prof. Dr. Toni Hansel**
**Direktor des Instituts für Schulpädagogik**

Landtag NRW

Ausschuß für Schule und Weiterbildung
und
Ausschuß für Wissenschaft und Forschung

Öffentliche Anhörung
10.04.2002

## Gesetzentwurf

**der Landesregierung NW über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG)**
**Drucksache 13/2084**

## Ausgangslage

Die Reform der Schulen, des Bildungswesens in seiner Gesamtheit und der Lehrerbildung gehören zu den Daueraufgaben, denen sich keine Landesregierung entziehen kann. Insofern ist die Vorlage eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes nach mehr als 25 Jahren gleich mehrfach überfällig: Es ist an der Zeit - und die Zeiten haben sich seit 1975 nachhaltig gewandelt. Die von den europäischen Bildungsministern verabschiedeten Harmonisierungsbeschlüsse haben - sollten sie auf die Festlegung einer konsekutive Studienstruktur hinauslaufen - weitreichende Folgen für die künftige Qualität der Lehrerbildung, insofern ist die Landesregierung NW nicht kausal in Haftung zu nehmen, allerdings ist sie Adressat auch der Kritik, was die Ausfüllung des europäischen Rahmens betrifft. Der aber gibt, soweit ich ihn kenne, für die sehr weitreichenden Umstrukturierungen der Lehrerbildung nicht viel her.

Zur Drucksache 13/2084 im einzelnen

## Erwartungen

Der dem Gesetzestext vorangestellte Problemaufriß stellt fest, daß die Forderungen des Landtags Nordrhein-Westfalen (Beschluß vom 09.06.1999, Drucksache 12/3814) mit diesem Gesetz umgesetzt werden. Diese Forderungen sind:

- Stärkung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft
- Stärkung von Berufs- und Praxisbezug
- Öffnung zu anderen Studiengängen
- Internationalisierung
- Öffnungsklausel zur Erprobung innovativer Ausbildungsstrukturen

Der Gesetzentwurf läßt offen, worauf der Optimismus gründet, er **stärke Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft.** Vielmehr ist die angedachte konsekutive Studienstruktur eher geeignet, die Fächer von ihrer jeweiligen Didaktik zu separieren: 6 Semester reines Fachstudium, dann 4 Semester Fachdidaktik ohne Fachstudien. Mangels klarer Vorgaben überläßt die ministerielle Bildungsverwaltung das Problem, das zu lösen sie nicht in der Lage ist, nun den Hochschulen. Die aber haben - zumindest partiell - ganz eigene Interessen, die nicht die Lehrerbildung focussieren.

Die **Stärkung des Berufs- und Praxisbezugs** ist gerade keine Stärke dieses Gesetzentwurfs. Sie sind in der Lehrerausbildung so unverzichtbar wie in jeder anderen beruflichen Ausbildung auch. Es ist aber pure Spekulation, daß ein Praxissemester geeignet sein soll, erkennbare Mißstände der derzeitigen schulpraktischen Ausbildung abzubauen, solange eine aus dem Ausbildungszweck nachvollziehbar hergeleitete Plausibilisierung fehlt und hochschuldidaktisch konturierte Gestaltungskonzepte für dieses Praxissemester nicht erkennbar bzw. nicht hinreichend erprobt sind. Es ist nirgends belegt, daß eine zielführende fachpraktische Ausbildung zwingend an das Modell *"Praxissemester"* gekoppelt ist. Unschwer ist aber erkennbar, daß die Nachteile (z.B. Störung des Studienaufbaus; Reduzierung der Spielräume für andere sinnvolle Öffnungen, z.B. Wechsel der Hochschule, Auslandssemester) die Vorteile überwiegen.

Die erhoffte **Öffnung zu anderen Studiengängen**, die sich hinter dem in diesem Zusammenhang häufig gleich mitgenannten Schlagwort *Polyvalenz* verbirgt, nährt zwar die Hoffnung, arbeitsmarktpolitisch höhere Flexibilität zu gewinnen. Sicher ist dies keinesfalls und der qualitativen Verbesserung der Lehrerausbildung im Sinne einer Professionalisierung für das Berufsfeld Schule dient dies nicht. Der Gesetzentwurf und die öffentliche Debatte über die konsekutive Lehramtsausbildung haben bisher völlig offen gelassen, welche beruflichen Perspektiven und Handlungsfelder außerhalb der Schule durch die BA-/MA-Ausbildung erschlossen werden könnten.

Auch die **Internationalisierung** der Lehramtsausbildung ist nicht schon dadurch herzustellen, daß sie als Zielvorgabe in der Präambel dem Gesetz vorangstellt wird. Vielmehr läuft die konsekutive Studienorganisation faktisch auf eine Studienzeitverlängerung hinaus und konterkariert damit die Bemühungen um kürzere Studienzeiten, die ja in Deutschland bekanntlich länger sind als in anderen Ländern.

Schließlich ist die **Öffnungsklausel**, die der Erprobung innovativer Ausbildungsstrukturen dienlich sein soll, ein Instrument der Entprofessionalisierung des Lehrerberufs, weil sie Personengruppen den Zugang in den Schuldienst ermöglicht, deren - unterstelltermaßen vorhandene - Kompetenzen in schulfernen Tätigkeitsprofilen angesiedelt sind, nicht aber in den Kernbereichen der Lehrerberufs, zu denen neben hoher fachlicher Kompetenz die für den Lehrerberuf nicht minder essentielle Vermittlungskompetenz gehört. Eine solche Beliebigkeit, die sich bis in den Gesetzestext hinein fortsetzt - ich verweise hier insbesondere auf §§ 19 (2), 20 (2 u. 3) und 21 - ‚stellt faktisch eine Entwertung des Lehramtsstudiums dar: Von jedem Studierenden verlangen wir bei der Meldung zur Ersten Staatsprüfung den Nachweis eines ordentlichen Studiums im Sinne der Studienordnung; die Einsteiger aus entlehnten Studiengängen bedürfen lediglich der formalen Anerkennung ihrer Eignung durch das Ministerium, ohne daß dem Gesetz zu entnehmen ist, ob und wie zuvor von Fachleuten (Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler) eine Prüfung ihrer Eignung vorgenommen und schließlich ihre Eignung festgestellt worden ist. Die Schule bedarf allerdings angesichts des in unserer Gesellschaft stark ausgeprägten Funktionsverlusts der Familie und der besorgniserregenden edukativen Enthaltsamkeit vieler Eltern nicht einer geringeren Professionalität der in ihr tätigen Lehrer, sondern ganz im Gegenteil einer deutlichen Erhöhung

der Professionalisierung durch die Lehrerausbildung. Die in diesen Tagen für fast alles bemühte PISA-Studie hat in der Tat eines deutlich werden lassen: Es mangelt den Lehrern offensichtlich an diagnostischen Kompetenzen; die aber erhalten sie nicht durch verminderte, sondern durch eine gesteigerte Professionalisierung der Ausbildung. Und ein weiteres bitte ich noch einmal sehr aufmerksam zu vergegenwärtigen: Die in PISA erfolgreichen skandinavischen Länder haben die Hürden für den Zugang zum Lehramt nicht herabgesetzt - wie der Gesetzentwurf (Drucksache 13/2084) es vorsieht - , sondern im Gegenteil: Sie haben hohe Hürden für den Zugang zum Lehramt. Nur die Besten dürfen Lehrer werden: Von 6000 am Lehramtsstudium interessierten Studienanwärtern werden ganze 10 % schließlich zugelassen, und zwar die Besten. In Deutschland kann Lehrer werden, wer Lehrer werden will!

## Zusammenfassung

Es besteht wohl Einigkeit darüber, daß eine professionelle Tätigkeit im Berufsfeld *Schule* fundierter fachwissenschaftlicher, allgemein- und fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung bedarf - zu letzterer zähle ich pädagogische, psychologische, kommunikationswissenschaftliche Studienanteile. Diese Aufzählung bringt uns nicht in Widerspruch zum Gesetzentwurf, wohl aber das damit verknüpfte konsekutive Strukturmodell: Die hier genannten einzelnen Komponenten sind nicht unabhängig voneinander - gewissermaßen additiv einander folgend, gestuft - sondern integriert zu vermitteln. Das gilt auch für die Praxisanteile des Studiums, die von den oben aufgelisteten Komponenten nicht künstlich zu trennen sind.

Der Gesetzentwurf revitalisiert alte und überwunden geglaubte Irrtümer, nämlich den Glauben, mit strukturellen Maßnahmen inhaltliche Defizite ausgleichen zu können. Das hat ausweislich einiger großer Studien der letzten Jahre - ich nenne z.B. BIJU - zum Nachweis des Scheiterns der Stufenschule geführt; warum ausgerechnet eine Stufenuniversität zu einer besseren Lehrerbildung führen soll, ist nicht darstellbar.

Anlage 2 zu APr 13/535

Universität Bielefeld
Fakultät für Pädagogik
AG 3 Erziehungs- und Schultheorie
Prof'in Dr. Dagmar Hänsel

Universität Bielefeld ■ Postfach 10 01 31 ■ 33615 Bielefeld

Herrn
Wolfgang Kubitzky
Referat I.1
Platz des Landrats 1

40221 Düsseldorf

Telefon: (0521) 106 - 4360
Durchwahl: (0521) 106 - 4361
Telefax: (0521) 106 - 6028
Tel/Fax privat: (0231) 712593
E-Mail: dagmar.haensel@uni-bielefeld.de
Az H/Z
*bitte bei Antwort angeben*

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
13. WAHLPERIODE

ZUSCHRIFT
13/ 1451
A16,1123

Bielefeld, 02.04.2002

Sehr geehrter Herr Kubitzky,

im Nachgang erhalten Sie das Papier

**„Stellungnahme zum Entwurf des LABG in der Fassung vom 18.12.2001"**

mit der Bitte, es an das Ausschuss-Sekretariat Schule und Weiterbildung weiterzugeben.

Mit freundliche Grüßen
gez. Prof. Dr. Dagmar Hänsel

Anlage 2 zu APr 13/535

Universität Bielefeld
Fakultät für Pädagogik
AG 3 Erziehungs- und Schultheorie
Prof'in Dr. Dagmar Hänsel

Universität Bielefeld ▪ Postfach 10 01 31 ▪ 33615 Bielefeld

Telefon: (0521) 106 - 4360
Durchwahl: (0521) 106 - 4361
Telefax: (0521) 106 - 6028
Tel/Fax privat: (0231) 712593
E-Mail: dagmar.haensel@uni-bielefeld.de
Az H/Z
*bitte bei Antwort angeben*

Bielefeld, 27.03.2002

**Stellungnahme zum Entwurf des LABG in der Fassung vom 18.12.2001**

Ich werde mich bei meiner Stellungnahme auf zwei zentrale Zusammenhänge konzentrieren, nämlich auf die im Gesetzentwurf vorgesehenen **Strukturveränderungen** der Lehrerausbildung und die sie tragende Philosophie, die die gemeinsame pädagogische Verantwortung aller Lehrämter betont, sowie auf das **Zusatzstudium,** durch das das sonderpädagogische Lehramt als weiteres Lehramt erworben werden kann (vgl. §. 10,2). In meine Stellungnahme fließen die Erfahrungen ein, die ich als Erziehungswissenschaftlerin und als Reformerin an der Universität Bielefeld gemacht habe. Ich habe dort im Rahmen eines BLK-Modellversuchs das Integrierte Eingangssemester Primarstufe (IEP), eine Neugestaltung der Studieneingangsphase, zusammen mit anderen entwickelt und erprobt, die Lernwerkstatt der Fakultät für Pädagogik gegründet, das Projekt „Schule für alle", ein Förderprojekt für benachteiligte Grundschulkinder, ins Leben gerufen und mich als Mitglied der Arbeitsgruppe des Rektorats an der Konzeptentwicklung für den Modellversuch zur Lehrerausbildung im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen beteiligt. Im Rahmen dieses Modellversuchs, der inzwischen als einer von zwei Modellversuchen in NRW genehmigt worden ist, ist auch ein zweijähriger Masterstudiengang für Studierende des GHR-Lehramts vorgesehen, in dem diese das Lehramt für Sonderpädagogik als weiteres Lehramt erwerben können.

Ich werde mich bei meiner Stellungnahme auf die Herausarbeitung der Qualitätsverbesserung konzentrieren, die der LABG-Entwurf insbesondere für die Grundschulausbildung an der Universität ermöglicht. Ob diese Qualitätsverbesserung auch gelingt, hängt nicht zuletzt vom Reformwillen der Universitäten ab. Vor allem da, wo die Vorgaben des LABG mit einer umfassenden Studienstrukturreform verknüpft werden, hat die Qualitätsverbesserung der Grundschullehrerausbildung Chancen. Für eine solche Reform bietet die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wiederum besonders gute Voraussetzungen. Obwohl die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in NRW vor mehr als 20 Jahren erfolgt ist, nehmen vor allem die Fachwissenschaften die universitäre Lehrerausbildung nach wie vor nur als Gymnasiallehrerausbildung und diese wiederum als Ausbildung nur für die Oberstufe des Gymnasiums wahr (vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Lehrerbildung 2001, S. 24). Dementsprechend katastrophal ist die Situation der universitären Primarlehrerausbildung in NRW, zumal die Primarstufenstudierenden die mit Abstand größte Teilgruppe unter den Lehramtsabsolventinnen und –absolventen darstellen.

**1. Strukturveränderungen**

Als wesentliche Strukturveränderungen in der Lehrerausbildung, die im LABG-Entwurf festgeschrieben werden, sind die Schaffung stufenübergreifender Lehrämter mit deutlicherem Schulformbezug (§ 5), die Einführung eines Studiums von i.d.R. zwei Unterrichtsfächern für alle Lehrämter (§ 13) sowie die Möglichkeit zur Erprobung einer konsekutiven Studienstruktur (§ 1) zu nennen. Diese Strukturveränderungen ermöglichen eine Qualitätsverbesserung insbesondere der Grundschulausbildung aus folgenden Gründen:

**1.1 Profilierung ohne Abkoppelung**

Die vorgesehenen Strukturveränderungen ermöglichen eine spezielle Profilierung der Grundschulausbildung, ohne dass die Grundschulausbildung dadurch von den Ausbildungen für die anderen Schulstufen und Schulformen abgekoppelt wird. Die besondere Profilierung der Grundschulausbildung erfolgt im LABG-Entwurf durch die Vorgabe, dass Studierende mit dem Schwerpunkt Grundschule entweder das Fach Deutsch oder das Fach Mathematik als Unterrichtsfach studieren müssen und durch die Festschreibung eines didaktischen Grundlagenstudiums im jeweils nicht

gewählten Fach (§ 13). Aufgabe der Universitäten ist es, auf diesen strukturellen Vorgaben aufbauend, grundschulspezifische Profilierungen der erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Curricula zu entwickeln.

Im Gegensatz zum LABG-Entwurf läuft die Profilierung der Grundschulausbildung, die der Expertenrat NRW und der Wissenschaftsrat entwickelt haben, auf Abkoppelung hinaus. Der Expertenrat „profiliert" die Grundschulausbildung dadurch, dass er sie wesentlich auf Erziehungswissenschaft und auf Fachdidaktik beschränkt und damit curricular von der wesentlich fachwissenschaftlich ausgerichteten Sekundarschulausbildung abkoppelt. Der Wissenschaftsrat nimmt neben dieser curricularen auch eine strukturelle und institutionelle Abkoppelung der Grundschulausbildung vor, indem er für das Lehramt für Grund- und Hauptschulen eine integrierte Studiengangsstruktur mit Bachelorabschluss an Fachhochschulen, für das Lehramt an Gymnasium – und im Übrigen auch für das GHR-Lehramt – dagegen eine konsekutive Studienstruktur, ein Studium an der Universität und ein Studium mit Masterabschluss, zumindest für künftige Realschul- und Gymnasiallehrer, vorschlägt (vgl. Expertenrat NRW 2001; Wissenschaftsrat 2001). Mit dieser Abkoppelung der Grund- und z.T. auch der Hauptschulausbildung wird nicht zuletzt den berufsständischen Interessen der „höheren" Lehrämter und ihrer Verbände Rechnung getragen.

**1.2 Stärkung der Fachlichkeit und der fachlichen Integration**

Der LABG-Entwurf führt auch für die Grundschulstudierenden das Studium von zwei Unterrichtsfächern ein. Durch das Studium von nur zwei statt wie bisher von drei Fächern wird ein qualifiziertes fachwissenschaftliches Studium endlich auch für Grundschulstudierende ermöglicht und die dringend erforderliche Reform der Fachwissenschaften in der universitären Lehrerausbildung in Gang gesetzt. Mit der Einführung der Zwei-Fächer-Struktur können die Grundschulstudierenden nicht wie bisher aus dem Mainstream des Fachstudiums ausgegrenzt und in gesonderte Massenveranstaltungen im Rahmen von Kurzstudiengängen gepfercht werden. Während das Kurzstudium in den Fachwissenschaften, das Grundschulstudierende heute im Rahmen ihres Dreifachstudiums in der Primarlehrerausbildung absolvieren, sie von weiterführenden Studiengängen in den Fächern, etwa von Diplom- oder Promotionsstudiengängen, ausschließt, erlaubt ihnen die Harmonisierung der Fächerstruktur nun diesen Anschluss. Damit kann in den Fachwissenschaften endlich

auch wissenschaftlicher Nachwuchs mit Grundschulschwerpunkt qualifiziert werden.

**1.3 Schulform- und schulstufenübergreifende Qualifizierung für alle**

In der Landtagsentschließung vom 5.3.99 ist als Eckpunkt für die Reform der Lehrerbildung formuliert worden, dass alle Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden sollen, in zwei benachbarten Schulstufen und in unterschiedlichen Schulformen zu unterrichten. Dieser Vorgabe wird der LABG-Entwurf gerecht. Eine schulform- und schulstufenübergreifende Qualifizierung wird für die Absolventinnen und Absolventen der „höheren" Lehrämter schon jetzt geleistet, zumindest insofern, als sie nach Abschluss ihrer Ausbildung zur schulform- und schulstufenübergreifenden Tätigkeit berechtigt sind und insofern auch als befähigt gelten. Die gymnasiale Lehrerausbildung berechtigt traditionell für verschiedenen Schulstufen und schließt die Berechtigung für verschiedenen Schulformen und damit auch zur Tätigkeit in Haupt-, Real- und Gesamtschulen ein. Das Lehramt für Sonderpädagogik berechtigt seit der Rahmenvereinbarung der KMK vom 6.5.94 nicht nur für die Tätigkeit in Sonderschulen, sondern auch in allen Stufen und Formen der Regelschule, obwohl das sonderpädagogische Studium unverändert geblieben ist. Mit der Schaffung des GHR-Lehramts wird die eingangs genannte Vorgabe der Landtagsentschließung auch für Grundschulstudierende realisiert, die in der bestehenden Primarlehrerausbildung als einzige Lehramtsstudierendengruppe auf nur eine Schulstufe und Schulform beschränkt geblieben sind.

Wer skandaliert, dass das GHR-Lehramt keine hinreichende Qualifizierung für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen ermöglicht, muss das auch für die auf die Oberstufe des Gymnasiums zentrierte gymnasiale Lehrerausbildung tun, die auch für die Tätigkeit mit Zehnjährigen in Brennpunktschulen berechtigt, und für die auf die Sonderschule zentrierte sonderpädagogische Lehrerausbildung, die auch in sämtliche Formen und Stufen der Regelschule führt. Die Berechtigung, die mit Abschluss einer bestimmten Lehramtsausbildung für ein sehr weites oder ein sehr enges Berufsfeld verliehen und mit der Befähigung für dieses Berufsfeld gleich gesetzt wird, muss von der Qualifizierung unterschieden werden, die im Studium nur grundgelegt werden kann und die auch im Beruf kontinuierlich weiterentwickelt werden muss. Eine sehr enge schulform- und schulstufengebundene Lehrerausbildung, wie sie die bestehende Primarlehrerausbildung darstellt, macht die Ausbildung und vor

allem ihre Absolventinnen und Absolventen nicht nur von den schwankenden Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarktes extrem abhängig und konserviert die bestehende Schulstruktur, sondern mindert auch die Qualität des Studiums. Aufgabe des universitären Studiums ist es nämlich nicht, Lehramtsstudierende in die jeweilige Schulform und in die sie legitimierende Schulformpädagogik einzuüben, sondern sie zu befähigen, sich mit ihnen kritisch auseinander zu setzen. Zwar muss der Schwerpunkt des Studiums auf bestimmten Schulformen bzw. –stufen liegen, aber es muss über diese zugleich hinausführen, die gemeinsame pädagogische Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen und Zugänge auch zu anderen Lehrämtern ermöglichen.

Das GHR-Lehramt, das der LABG-Entwurf festschreibt, ermöglicht nun auch für die Grundschulstudierenden das, was für die anderen Studierenden der anderen Lehrämter längst möglich und unbezweifelt ist, nämlich in unterschiedlichen Schulformen und Schulstufen unterrichten zu können. Wenn das Studium für das GHR-Lehramt zudem wie in Bielefeld im Rahmen konsekutiver Bachelor-Master-Studiengänge und modularisiert gestaltet wird, lassen sich von ihm aus durch Vertiefung und Spezialisierung der fachwissenschaftlichen bzw. der erziehungswissenschaftlichen Studien auch Anschlüsse an die „höheren" Lehrämter für das Gymnasium oder für Sonderpädagogik herstellen. Das hierarchische Säulenmodell der Lehrerausbildung wird so durch ein durchlässiges System gestufter Qualifizierung abgelöst, das überhaupt erst die Entwicklung spezieller Profile insbesondere im fachwissenschaftlichen Studium ermöglicht. Es ist deshalb vor allem die Grundschulausbildung, die von den Strukturveränderungen profitiert, die der LABG-Entwurf vornimmt.

**2. Zusatzstudium**

Der LABG-Entwurf ist dem radikalen Vorschlag des Expertenrats NRW nicht gefolgt, den Erwerb des Lehramts für Sonderpädagogik künftig nur noch an ein Zusatzstudium zu binden und die grundständige sonderpädagogische Lehrerausbildung, die die Ausbildung für das Lehramt für Sonderpädagogik von Anfang an von der für die allgemeinen Lehrämter trennt, aufzugeben. Der LABG-Entwurf schreibt gleichwohl, und das ist neu, das Zusatzstudium ausdrücklich als weiteren Weg zum Erwerb des Lehramts für Sonderpädagogik fest. Damit ist zumindest ein Schritt hin zur überfälligen Reform des Studiums für das Lehramt für Sonderpädagogik und zur Herstel-

lung eines Zusammenhanges zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrerausbildung getan. Obwohl die Sonderpädagogik behauptet, sie sei Pädagogik und nichts als Pädagogik, sich als Vertiefung der Pädagogik versteht und Teildisziplin der Pädagogik ist, hat sich das Studium der Sonderpädagogik zur Ausbildung in der Ausbildung entwickelt, die die Fachdidaktiken sowie die Psychologie und Soziologie als Teildisziplinen des erziehungswissenschaftlichen Studiums in sich noch einmal unter sonderpädagogischem Aspekt abbildet und die auch institutionell strikt getrennt in eigenen sonderpädagogischen Fakultäten erfolgt. Eine nennenswerte Kooperation zwischen pädagogischen und sonderpädagogischen Fakultäten findet in NRW bisher nicht statt.

Das Studium der Sonderpädagogik ist in der Lehrerausbildung nicht als vertiefendes Studium der Erziehungswissenschaft angelegt, sondern stellt ein völlig getrenntes Studium dar, dessen Umfang weit höher als der jedes anderen Faches in der Lehrerausbildung ist. Das Studium der Sonderpädagogik beträgt mit seinen 70 bis 80 Semesterwochenstunden fast das Dreifache des erziehungswissenschaftlichen Studiums und überschreitet auch das Studienvolumen jedes Unterrichtsfaches erheblich. Angesichts der Veränderungen, die seit den 70er Jahren mit der Beschulung Behinderter in Sonder- und Regelschulen und damit verknüpft im Selbstverständnis der Sonderpädagogik stattgefunden haben, dürfte der Umfang des sonderpädagogischen Studienelements in Zukunft noch weiter wachsen. Unter dem Anspruch, dass Sonderschullehrer nun nicht nur in Sonderschulen unterrichten, sondern auch Regelschullehrer beraten und qualifizieren müssen, damit diese Behinderte in Regelschulen integrieren können, und unter dem Anspruch, dass Sonderschullehrer nun auch für Hochbegabte zuständig sind, reklamiert die Sonderpädagogik eine weitere Erhöhung ihres Studienanteils auf Kosten der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik (vgl. KMK: Perspektiven der Lehrerbildung, Bonn 1999, Expertise von Klauer).

Die Entwicklungen im Schul- und im Lehrerausbildungsbereich laufen damit in entgegengesetzter Richtung. Während die Kooperation von Regel- und Sonderschullehrern insbesondere in der Grundschule wächst, entwickelt sich die sonderpädagogische Lehrerausbildung immer mehr zum geschlossenen System, das für die, die sich nicht für das grundständige Studium entschieden haben, verschlossen

bleibt. Zugleich explodiert die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die von der Sonderpädagogik in Schule als behindert bzw. als sonderpädagogisch förderbedürftig definiert werden und für die sie sich zuständig erklärt. Während ihr bis in die 70er Jahre etwa 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler als behindert und damit zugleich als sonderschulbedürftig galten, werden von der Sonderpädagogik heute zwischen 15 und 25 Prozent eines Altersjahrgangs als behindert bzw. als sonderpädagogisch förderbedürftig in Schule behauptet (vgl. Schröder 1999; Opp u.a. 1999).. In integrativen Schulen werden diese Werte inzwischen längst erreicht und überschritten. Sie betragen in Hamburger Grundschulen z.B. bis zu 32 Prozent (vgl. Hinz u.a. 1998, S. 107).

Obwohl in NRW für Absolventen der allgemeinen Lehrämter schon jetzt die Möglichkeit besteht, das sonderpädagogische Lehramt im Rahmen eines Zusatzstudiums zu erwerben, besteht diese Möglichkeit nur noch auf dem Papier. Der Verband deutscher Sonderschulen hat nämlich schon 1992 eine Beschränkung der postgradualen sonderpädagogischen Lehrerausbildung nur auf den Bedarfsspitzenausgleich in Mängelbereichen gefordert (vgl. VdS: Lehrerbildung für das Lehramt für Sonderpädagogik 1992). Bevor die grundständige Ausbildung für das sonderpädagogische Lehramt in den 60er Jahren eingeführt wurde, konnte das sonderpädagogische Lehramt übrigens nur als weiteres Lehramt über ein Zusatz- bzw. Aufbaustudium erworben werden. Diese Möglichkeit wurde vor allem von Grund- und Hauptschullehrern genutzt.

Die ausdrückliche Festschreibung des Zusatzstudiums im LABG-Entwurf ermöglicht eine Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass das Zusatzstudium nicht auf dem Papier stehen bleibt und dass es, den Entwicklungen im Schulbereich folgend, strukturell und curricular neu gestaltet wird. Das Zusatzstudium muss von Anfang an mit der Regelschullehrerausbildung verzahnt werden, als stufenweiser Prozess der Vertiefung und Spezialisierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums gestaltet und von Vertretern Allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik gemeinsam entwickelt und verantwortet werden. Einschlägige erziehungswissenschaftliche Studien müssen auf das Studium der Sonderpädagogik angerechnet werden. Im Zentrum des Studiums muss der Umgang mit sozialer, kultureller, ethnischer und geschlechtlicher Heterogenität in der

Schule sowie die individuelle Förderung aller Kinder in ihrem Lernen stehen.

**2.1 Antwort auf wachsende Heterogenität**

Die wachsende soziale, kulturelle und ethnische Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und die mit ihnen verknüpften wachsenden Leistungs- und Verhaltensdifferenzen stellen neue Anforderungen an den Lehrberuf und an die Lehrerausbildung. Mit der wachsenden Heterogenität der Schüler wird im LABG-Entwurf denn auch die notwendige Reform der Lehrerausbildung begründet. Wie wenig die deutsche Schule bisher der wachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht wird, machen nicht zuletzt die Ergebnisse der Pisastudie deutlich. Sie zeigen, dass in Deutschland ein besonders enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung besteht und dass der Ausgleich sozialer Benachteiligungen hier besonders schlecht gelingt. Die Ergebnisse der Pisastudie zeigen aber auch, dass für einen überproportional hohen Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler bestenfalls eine basale Kompetenzentwicklung gelingt. Das gilt insbesondere für Kinder in Sonderschulen, für Kinder mit Migrationshintergrund und für Jungen. „Behinderte" besuchen im deutschen Schulsystem fast ausschließlich, zu etwa 90 Prozent, die Sonderschule. Rund 80 Prozent der „Behinderten" in der deutschen Schule sind zudem durch negative Selektion vor Eintritt oder in der Grundschule entstanden. Es sind fast ausschließlich sozial Benachteiligte und überproportional häufig Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund, die diese Selektion und die mit ihr verknüpfte Behinderungsdefinition trifft. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und mit individueller Förderung muss in der Grundschulausbildung ein besondere Rolle spielen, gleichwohl ist sie auch für die anderen Schulstufen und –formen von Bedeutung, obwohl hier die Selektion der „Behinderten" weitgehend vollzogen und die soziale, kulturelle und ethnische Heterogenität durch Verteilung auf vier Schulformen deutlich eingeengt ist.

Die Pisastudie zeigt schließlich, dass deutschen Lehrerinnen und Lehrern die Diagnose individueller Lernschwierigkeiten eher schlecht gelingt. Diese Ergebnisse sind nicht nur, aber auch als Problem der bestehenden Lehrerausbildung zu werten, die die Ausbildung für das Lehramt für Sonderpädagogik strikt von der der allgemeinen Lehrämter trennt und die eine Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik für Regelschullehrer im Studium nicht ermöglicht. Die in der Rahmenvereinbarung der

KMK bereits am 28.2.1997 festgeschriebene Forderung, dass die Ausbildung Grund-, Haupt- und Realschullehrer dazu befähigen muss, „lern-, sprach- und verhaltensauffällige Kinder entwicklungsgerecht zu fördern und daher entsprechende sonderpädagogische Fragestellungen einbeziehen" muss, ist bis heute auf dem Papier stehen geblieben. Das hier angedachte Zusatzstudium stellt die Eigenständigkeit der Sonderpädagogik als Disziplin nicht in Frage, sondern überwindet das abgeschottete Nebeneinander zugunsten überlappender und miteinander verschränkter pädagogischer und sonderpädagogischer Studien.

**2.2 Gleichwertigkeit der GHR-Ausbildung**

Durch ein Zusatzstudium, das die allgemeine und die sonderpädagogische Lehrerausbildung von Anfang an miteinander verschränkt, als gemeinsame Aufgabe und als stufenweisen Prozess der Vertiefung und Spezialisierung gestaltet, wird eine gleichwertige Ausbildung auch für die Studierenden des GHR-Lehramts ermöglicht. Das kann vor allem da gelingen, wo das Studium wie künftig in Bielefeld modularisiert und konsekutiv gestaltet wird. In Bielefeld schließt sich an das Bachelorstudium für das GHR-Lehramt für die Studierenden, die das sonderpädagogische Lehramt als zusätzliches Lehramt erwerben wollen, eine zweijährige Masterphase an. Damit wird für sie ein Studium ermöglicht, das dem Studium für das gymnasiale Lehramt gleichwertig, aber nicht gleichartig ist.

**2.3 Flexibler Zugang zum Lehramt für Sonderpädagogik**

Durch das Zusatzstudium wird der Zugang zum Lehramt für Sonderpädagogik flexibilisiert. Indem Studierende des GHR-Lehramts über eine für alle verpflichtende Grundqualifikation hinaus ein entsprechendes Studienprofil wählen können, das den Umgang mit Heterogenität in sein Zentrum stellt, und indem einschlägige erziehungswissenschaftliche Studien auf das Studium der Sonderpädagogik angerechnet werden, wird ein stufenweiser Qualifikationsaufbau und ein gleitender Zugang zum Lehramt für Sonderpädagogik ermöglicht. Auf diese Weise kann das bisherige viersemestrige sonderpädagogische Aufbaustudium, je nach Vorleistung der Studierenden, auf zwei bis drei Semester verkürzt werden. Gegenüber der grundständigen sonderpädagogischen Lehrerausbildung ergibt sich damit kein oder kein nennenswert höherer Zeitaufwand. Die Modularisierung des Studiums und das Angebot wählbarer Profile erlaubt den Studierenden, sich flexibel zu qualifizieren, die Ent-

scheidung für ein Lehramt länger offen zu halten und Anschlüsse an weitere Lehrämter zu gewinnen.