



**BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL**

Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Design und Kunst,
Prof. Dr. Ulrich Heinen, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

Prof. Dr. Ulrich Heinen
Gestaltungstechnik und Kunstgeschichte

Fakultät für Design und Kunst
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

An die Präsidentin des Landtages NRW

z.Hd. Sabine Arnoldy
anhoerung@landtag.nrw.de
LABG – Anhörung A15 – 17.02.2016
(13.00 Uhr)

RAUM	I-15.20
TELEFON	+49 (0)202 439 5154
FAX	+49 (0)202 439 5156
MAIL	heinen@netcologne.de
WWW	fk8.uni-wuppertal.de

DATUM	10. Februar 2016
-------	------------------

**Stellungnahme zum
Gesetzentwurf der Landesregierung für ein
Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes
Drucksache 16/9887**

LANDTAG
NORDRHEIN-WESTFALEN
16. WAHLPERIODE

**STELLUNGNAHME
16/3458**

A15, A10

Sehr geehrte Damen und Herren,

anliegend sende ich meine Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes.

Mit freundlichen Grüßen,

Ulrich Heinen

**Stellungnahme zum
Gesetzentwurf der Landesregierung für ein
Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes
Drucksache 16/9887**

Meine Stellungnahme verfasste ich auf der Grundlage eines Lehramtsstudiums, einer zehnjährigen Erfahrung als Lehrer für Kunst und Chemie, einer fünfzehnjährigen Erfahrung als Hochschullehrer in der Lehrerbildung aller Schulformen, davon über zehn Jahre in zentraler Verantwortung für die Koordination und Entwicklung der gesamten Lehrerbildung einer Universität, derzeit auch als Sprecher des Vorstandes der School of Education dieser Universität.

Dabei konzentriere ich mich zunächst auf einige übergreifende Aspekte und füge einige Detailspekte aus der Stellungnahme der Bergischen Universität zur Änderung der Rechtsvorschriften der Lehrerausbildung 2015 (versendete an das Ministerium für Schule und Weiterbildung am 24. Juni 2015) an.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein pädagogisch und fachlich fundiertes Verständnis ihres Berufs

Nach einem Jahrzehnt der Schlechtredei begann 2009 die gesetzliche Beseitigung der wesentlichen Grundlagen eines erziehungswissenschaftlich und fachlich fundierten Verständnisses des Lehrerberufs auch in NRW. Damals wurde die Lehrerbildung mit LABG und LZV vollständig neu konstruiert und einem kleinteiligen bürokratischen Akt überantwortet. Diese Entwicklung wird mit dem neuen Gesetzentwurf fortgeschrieben und beschleunigt.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein Studium zur Persönlichkeitsbildung und Kohärenzerfahrung

Die Eingliederung in den Bologna-Prozess hat eine permanent zu überwachende Outputorientierung seither auch für die Lehrerbildung in NRW zur umfassenden Norm gemacht. Die Fokussierung des Studiums auf den Nachweis von Kompetenzen ist an die Stelle einer Befassung mit komplexen Studieninhalten getreten.

Die Kleinschrittigkeit des kompetenzorientierten studienbegleitenden Prüfens favorisiert Lernerfahrungen, die nur mit den schlichtesten Modellen der empirischen Lernforschung beschrieben werden können. Den Potentialen eines eigenmotivierten, persönlichkeitsbildenden Studiums, das aus der Begegnung mit den Fächern und den Personen, die diese vertreten, und aus der Vertiefung in die vielfältigen Gegenstände entspringt, die das Studium lohnen, wird dies kaum noch gerecht.

Die Erfahrung der Kohärenz der Fachstudien wie des lehrerbildenden Studiums insgesamt bleibt in der Kette studienbegleitender Prüfungen seither auf der Strecke. Die existentielle Bedeutung des freien Studierens samt den dazugehörigen persönlichen Umwegen und Nebenwegen gehört nicht mehr zu einem erfolgreichen Studieren.

Die Versuche, diesen Mangel zumindest im Lehrerstudium durch gesonderte Studienelemente anzugehen, können das Problem noch nicht einmal kosmetisch beheben. Formalisierte Methoden der Selbstreflexion (z.B. durch sogenannte „Portfolios“ und „Lerntagebücher“), wie sie in Fortsetzung dieser Entwicklung in der Lehrerbildung curricular vordringen, parodieren eine freiheitliche und selbstbestimmte Studienerfahrung geradezu. Als verordnete Instrumente internalisierter Kontrolle bewirken sie mit ihrer althergebrachten Nähe zu Totalitärem sogar deren Gegenteil.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen die Studienerfahrung, Subjekt der eigenen Bildung zu sein

Mit der Kompetenzorientierung ist die studierte Sache ebenso in den Hintergrund getreten wie der Studiendialog mit den Lehrenden und den Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie die Erfahrung der eigenen Verantwortung für das Studieren. Stattdessen sind die Studierenden selbst zu Objekten eines Ausbildungsvorgangs umdefiniert worden, der sie auf eine extern definierte Clusterung vermeintlich berufsvorbereitender Kompetenzen ausrichtet.

Der Umbruch hat leider System: Lehramtsstudierende dürfen im Studium einen Bildungsprozeß erst gar nicht mehr erfahren, den sie – angesichts der parallel durchgesetzten Outputorientierung der schulischen Bildung – ihren Schülerinnen und Schülern offenbar auch gar nicht mehr erfahrbar machen sollen. Auf dem Weg über die rechtliche Neubestimmung von Lehrerbildung und Schule wurde eine tiefgreifende Gesellschaftsveränderung eingeleitet, die mit einer umfassend und kleinteilig umgesetzten Operation an der nächsten Generation die Wurzeln der demokratischen Gesellschaft kappt. Gerade für die Lehrerbildung in einer Gesellschaft, die der persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung einen hohen Wert zuerkennt, ist dies nicht akzeptabel. Angehenden Lehrerinnen und Lehrern muß das Studium die Erfahrung eröffnen können, sich selbst als Subjekt der eigenen Bildung gerade in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen, Methoden, Prinzipien und Persönlichkeiten der Wissenschaften und Künste zu erfahren. Nur dann werden sie selbst bei ihren Schülerinnen und Schülern lebens- und existenzprägende Bildungsprozesse anstoßen können. Solche Bildungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler über das bloße Funktionieren-Sollen hinausführen, stehen allen Menschen zu und sind zudem im Interesse aller und der Gesellschaft als Ganzer.¹ Mit solchen Bildungsprozessen kann letztlich sogar der Erfolg berufsorientierter Ausbildungsprozesse verbessert werden, um die sich die bildungökonomische Sicht auf das Bildungswesen derzeit so ausschließlich sorgen zu müssen meint.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen die dialektische Studienerfahrung von Freiheit und Verantwortung

Mit dem Bologna-Prozeß wurde der populistische Generalverdacht gegen die Freiheit der Lehre institutionalisiert. Dies beeinträchtigt nicht nur ein in der Verfassung garantiertes Grundrecht der Lehrenden; mit der Anwendung auf die Lehrerbildung korrumpiert dies auch die Bildung einer in Freiheit gründenden und auf die Gestaltung einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaft zielenden Haltung derer, denen die Gesellschaft Unterricht, Bildung und zunehmend auch die Erziehung der nächsten Generation anvertraut. Versäumt wird so die Gelegenheit, in der Lehrerbildung die Erfahrung der gesellschaftskonstituierenden Kraft, die in der Dialektik von persönlicher Freiheit und Verantwortung allen Lehrens und Lernens liegt, zum persönlichkeitsprägenden Keim der Erziehung und Bildung zu Freiheit und Demokratie werden zu lassen. Das Potential akademischer Freiheit muß als Weg zu pädagogischer Urteilskraft und Verantwortung gerade in der Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer zentrale Bedeutung haben, damit diese wiederum Urteilskraft und Verantwortlichkeit bei ihren Schülerinnen und Schülern bilden können. Unter den Bedingungen des Bologna-Prozesses kann dies auch in der akademischen Lehrerbildung nicht mehr glaubhaft und ohne Widerspruch zu den rechtlichen Vorgaben als Kern der akademischen Bildung dargestellt, entfaltet und erfahren werden.

¹ Vgl. Heinz Sünker: Soziale Schul-Ungerechtigkeiten – Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft, in: Erziehung & Unterricht 158, 2008, 7–8, S. 625–633.

Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern kann nicht auf Kontrolle und Regeleinstellungen gegründet werden

LABG und LZV setzen eine Auffassung vom Lehrerberuf durch, die diesen immer stärker auf die kleinteilige Umsetzung vordefinierter Funktionalitätserwartungen begrenzt. Lehrerbildung und die in ihr wirkenden Wissenschaften werden mit der Kompetenzorientierung einem pragmatistisch verengten Verständnis unterworfen, das Bildung auf eine permanente systemische Optimierung in Regelzyklen verengt.²

In der Lehrerbildung ist dieses neoliberale steuerungstheoretische Verständnis vom Lehren und Lernen eine unheilige Allianz mit der Vorstellung eingegangen, nur geplanter und kontrollierter Unterricht sei Unterricht, Lehrerhandeln dürfe hierzu nicht außertheoretischen Motiven folgen und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern habe daher vor allem in wissenschaftlich kontrollierten Praktika zu erfolgen. Über Sowjetunion und DDR hatte diese Doktrin schon um 1960 in die Reformen der Lehrerbildung hineinzuwirken begonnen. Seither ist sie insbesondere mit kybernetischen Lernauffassungen verschmolzen und wirkt neuerdings in den Schlagworten von der individuellen Förderung (die ja gerade nicht die Förderung der individuellen Persönlichkeit als Subjekt der Bildung meint) und der Inklusion fort.³

Der Vorstellung von Unterricht, Bildung und Erziehung als perpetuierter kleinteiliger Regelleistung muß eine humane und personale Bildung der Freiheit und Verantwortung entgegengestellt werden. Sonst endet die Lehrerbildung im „rasenden Stillstand“⁴ sinn-, besinnungs- und verantwortungsloser Optimierungsmaschinen.

Wissenschaftlich vorbereitete und begleitete Praxisphasen können die Weitergabe von Berufserfahrung im Lehrerberuf nicht ersetzen

Entgegen dem gut begründeten Rat des Baumert-Gutachtens haben LABG und LZV die Praxisphasen im Sinne dieser Doktrin in die Verantwortung der Universitäten gestellt. Seither werden diese als Kern der akademischen Lehrerbildung nicht nur in NRW geradezu fetischisiert.

Die Vorstellung, der Lehrerberuf sei durch wissenschaftlich kontrollierte Praktika zu erlernen, ist naiv. Die bloße Komplexität der Handlungssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler einen humanen Anspruch auf das situativ angemessene personale Handeln ihrer Lehrerinnen und Lehrer haben, belehrt alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer fortlaufend eines besseren.

Situativ und personal angemessenes Verstehen, Planen und Handeln, auf das es im Lehrerberuf über die Fachlichkeit hinaus ständig ankommt, erlernt man weder durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit quantitativen empirischen Studien, noch durch wissenschafts- und forschungsorientiertes Protokollieren, Auswerten und Reflektieren von Unterricht.

Vielmehr können gerade außertheoretische Haltungen und Handlungsschemata sowie Berufs- und Lebensklugheit und -erfahrung eine angemessene Praxis des Unterrichtens, Bildens und Er-

² Vgl. Jochen Krautz: Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Österreichs Bildungsministerium lässt sich die Unwirksamkeit von Bildungsstandards und Tests durch ein Gutachten attestieren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.8.2013, Nr. 201, S. 7.

³ Exemplarisch für die Genese dieser Idee bis in die aktuelle Schulpolitik in NRW sei die Kette folgender Publikationen angeführt: Paul Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, hrsg. von Kersten Reich und Helga Thomas, Stuttgart 1976; Kersten Reich: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Stuttgart 1977; Ders.: Konstruktivistische Didaktik, Neuwied 2002; Ders.: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Weinheim 2012.

⁴ Vgl. Paul Virilio: Rasender Stillstand. Essay, aus dem Franz. von Bernd Wilczek, Frankfurt am Main 1997.

ziehens begründen. Einer wissenschaftsversessenen Tabuisierung außertheoretischer Motive aber drohen gerade solche Grundlagen zum Opfer zu fallen, die vor allem durch Vorbild und Rat weitergegeben werden und sich nur auf dieser Grundlage in der lebendigen Wirklichkeit des Lehrerberufs konstruktiv-kritisch weiterentwickeln.

Unterricht, Bildung und Erziehung sind eine Kunst, die durch Erfahrung erschlossen werden muß. Wenn die Kette, in der diese Erfahrung weitergegeben und ausgebaut wird, durch eine zu umfassende und zu tiefergreifende Reform zugunsten einer theoriegeleiteten Auffassung von Lehrerprofessionalität unterbrochen wird, wird sie weder wissenschaftlich noch bildungsbürokratisch zu rekonstruieren sein.

Besondere Sorge bereitet in dieser Hinsicht die mit LABG und LZV gekürzte Referendariatszeit sowie die fortlaufende Abwertung der erfahrungsbasierten Begleitung der Referendarinnen und Referendare durch die Studienseminarleiterinnen und Studienseminarleiter der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Die mit dem Gesetzentwurf einhergehende Senkung der Entlastungstunden für die fortbestehenden Aufgaben in der Referendarsbetreuung ist ein äußerer Ausdruck dieser Mißachtung der Weitergabe von Erfahrung im Lehrerberuf. Hierzu paßt, daß mit LABG und LZV das bezahlte Referendariat zugunsten eines unbezahlten Praxissemesters gekürzt wurde. Auch mit dem neuen Gesetzentwurf bleiben die Lehramtsstudierenden während ihrer schulischen Praktika vom Mindestlohn ausgeschlossen. Dieser Mißstand wiegt umso schwerer, als die konkreten Umstände des Praxissemesters in zahlreichen Fällen die wirtschaftliche Existenz von Studierenden bedrohen.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen Erziehungswissenschaften

Strukturell sowie bis in die Terminologie hinein dienen LABG und LZV einschließlich des aktuellen Gesetzentwurfs der Durchsetzung einer neuen Auffassung vom Lehrerberuf auf Kosten der fachhistorisch gewachsenen und bis dahin bestehenden Vielfalt des erziehungswissenschaftlichen Diskurses.

Deutlichster Indikator dieses Umbruchs ist die Ablösung des pädagogisch fundierten Erziehungswissenschaftliche Studiums – trotz aller fachlich begründeten Kritik⁵ – durch eine bildungsbürokratisch neu kreierte Disziplin, die sogenannten „Bildungswissenschaften“. Deren Name verbirgt einen eng definierten Bildungsbegriff, der mit Bildung nur noch die Eingliederung in das Bildungssystem und dessen Optimierung auf extern vorgegebene Ziele meint.

Lehrerinnen und Lehrer müssen wieder als Experten ihres Berufs anerkannt werden

Das LABG 2009 hat dem Lehrerberuf seine akademische Basis entzogen. Anders als in anderen akademischen Berufen wie denen der Juristen oder Mediziner entscheiden nicht Vertreterinnen und Vertreter dieses Berufs, sondern Vertreterinnen und Vertreter akademischer Disziplinen, die nicht originär mit der Lehrerbildung verbunden sind, den Beruf nur von außen kennen und ihn sich daher nur als Umsetzung äußerer Vorgaben denken können, was guter Unterricht und was Ziele der Lehrerprofessionalisierung seien sowie wie diese erreicht und kontrolliert werden müssen. Der Lehrerberuf wird so zur bloßen Anwendung von Wissen und Können degradiert, das Disziplinen wissenschaftlich generieren, die nicht originär mit diesem Beruf verbunden sind. Wenn diese Fehlkonstruktion nicht korrigiert wird, die in einer falsch verstandenen Verwissen-

⁵ Vgl. etwa Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch und Heinz Sünker: Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungslandschaft, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010, Heft 41, 21. Jg., S. 43–66.

schaftlichung der Lehrerbildung gründet, droht paradoxerweise letztlich eine Entakademisierung des Lehrerberufs.

Politische Entscheidungen müssen die Freiheit von Forschung, Kunst und Lehre akzeptieren

Mit zahlreichen Vorgaben greifen LABG und LZV sowie die daran anschließenden Standards der KMK in bis dahin nicht dagewesenem Umfang und in einer in keinem anderen akademischen Feld vorkommenden Detailliertheit und Tiefe in die Freiheit von Forschung und Lehre ein. Anders als in anderen akademischen Berufsfeldern sind dabei die Beteiligungsmöglichkeiten etwa über Fachverbände sehr schwach ausgeprägt. Insbesondere bei der KMK folgt das Beteiligungsverfahren für Fragen der akademischen Lehrerbildung dem, was sonst im Bereich der Schulbürokratie, nicht aber im akademischen Feld üblich ist.

Zur Umsetzung dieser engen Vorgaben von LABG, LZV und KMK-Standards wurde in den lehrerbildenden Universitäten tief in gewachsene Fachkulturen eingegriffen. Die Freiheit von Forschung, Kunst und Lehre wurde dabei in einem Maße ignoriert, wie es im akademischen Betrieb sonst undenkbar wäre. Am Reißbrett der Schulbürokratie wurden zur Umsetzung aktueller politischer Forderungen neue Anforderungen formuliert (Praxiselementen, individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität) oder sogar ganze Fachgebiete erfunden, für die es keine akademische Tradition und demnach kaum oder zumindest nicht im akademisch üblichen Umfang wissenschaftlich ausgewiesene Expertise gibt (z.B. Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte).

Mit der Fokussierung der Inklusion kommt nun ein weiteres solches kritisches Gebiet hinzu. Entsprechend der neuen LZV sollen nun auch in jeder Fachdidaktik inklusionsorientierte Fragestellungen im Umfang von 5 LP, einem Drittel der insgesamt in der Fachdidaktik zur Verfügung stehenden Leistungspunkte, gelehrt werden. In den meisten Fachdidaktiken ist die Frage, ob und wie solche Fragestellungen überhaupt in fachspezifischer Perspektive behandelt werden könne, noch gar nicht wissenschaftlich behandelt.⁶ In anderen gibt es bereits eine Ablehnung der Inklusion aus fachdidaktisch wohl begründeter Perspektive.

Wer auf dem Verordnungsweg, auf dem die Schulministerium das Schulwesen steuert, die Entwicklung von Forschung, Kunst und Lehre steuern will, zerstört mehr als er gewinnt. Gegenstände der Wissenschaft leiten sich nicht aus politischen Vorgängen oder rechtlichen Vorgaben ab, sondern aus der Forschung und dem wissenschaftlichen Diskurs. Lambert Koch, Rektor der Bergischen Universität Wuppertal, hat gerade erst eindringlich davor gewarnt, daß eine „Vereinbarung“ der Universität durch die Politik die "epistemische Eigengesetzlichkeit von Wissenschaft" missachtet und im Ergebnis auch der der Gesellschaft nicht dient.⁷ In der Setzung von Inhalten kann die Politik der freien Entwicklung von Forschung, Kunst und Lehre nur folgen, nicht aber sie auf dem Verordnungsweg ersetzen. Zumal absehbar die Liste denkbarer Begehrlichkeiten, aus der aktuellen Agenda der Politik der Lehrerbildung immer neue Aufgaben zu diktieren, prinzipiell unabschließbar ist (am Horizont absehbar sind etwa Fragen der Beschulung von Flüchtlings- und Zuwandererkindern und -jugendlichen, Bildung für nachhaltige Entwicklung usw.), wäre der Preis die weiter voranschreitende Exklusion der Lehrerbildung aus der wissenschaftlich ernstgenommenen Gemeinschaft der Wissenschaften.

⁶ Vgl. Peter Geiss: Lehrerbildung "all inclusive"? Eine bessere Teilhabe Behinderter an Bildung darf nicht auf Kosten der Fachlichkeit in Lehramtsstudiengängen durchgesetzt werden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 23, 28.1.2016, S. 6.

⁷ Vgl. ebd.

Entscheidungen über wesentliche Zukunftsfragen der Lehrerbildung gehören in die öffentliche Diskussion und ins Parlament

Die Zufälle politischer Konstellationen hatten es ermöglicht, eine beschränkte Neudefinition der Lehrerbildung als „Lehrerprofessionalisierung“ bei der Entwicklung der Standards für die Lehrerbildung bei der KMK 2004 ohne ausführliche parlamentarische und öffentliche Diskussion normativ auszudeklinieren und rechtswirksam verankern zu lassen. Diese Umdefinition des Kerns der Lehrerbildung wurde durch die Bildungsbürokratie dem politischen Diskurs und parlamentarischen Entscheidungsprozeß weitgehend entzogen. Über die Fachstandards wurde und wird dieser Prozeß seither deduktiv auf die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer ausgedehnt.

Der Kommentar zum Entwurf des Gesetzes zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes bestätigt die Auslieferung der wesentlichen Fragen der Lehrerbildung an diese außerparlamentarisch getroffenen Vorgaben unter Bezug auf § 11 Absatz 1 Satz 3 LABG ausdrücklich. Die Landesparlamente haben in diesem Feld, das für die Entwicklung der Lehrerbildung zentral ist, ihre politische Gestaltungsaufgabe aufgegeben und ihre eigene Nicht-Beteiligung akzeptiert. Es darf vermutet werden, daß die Dimension, in der hier ein politischer Prozeß in einer die gesamte Gesellschaft betreffenden gravierenden Frage umgangen wird, den Landesparlamenten dabei nicht deutlich wurde.

Die an die KMK abgegebenen Entscheidungen über Grundfragen der Lehrerbildung dürfen nicht länger der politischen und fachlichen Debatte entzogen bleiben. Das LABG benötigt dringend einen politischen Mechanismus, der die Aushandlung von Standards der Lehrerbildung in einen parlamentarischen und demokratischen Prozeß zurückführt. Dies gilt umso mehr, als die Einschränkung eines Grundrechts, der Freiheit der Lehre, in Umfang und Durchdringungstiefe für die Lehrerbildung damit umfassender ausfällt als in irgendeinem anderen Bereich der akademischen Lehre. Ein so tiefer Eingriff in ein Verfassungsgut sollte in jedem Detail mindestens einer parlamentarischen Entscheidung würdig sein. Er darf nicht der Schulbürokratie samt oder dem der öffentlichen Kontrolle entzogenen Wirken von – insbesondere bildungsökonomisch interessierten – Interessengruppen überlassen werden.

Sonst untergräbt der Staat mit der Umwälzung der Lehrerbildung die eigenen Grundlagen, die er selbst nicht herstellen kann.

Köln, den 10. Februar 2016

Prof. Dr. Ulrich Heinen

Weiterhin relevante Detailspekte

(Auszug aus der Stellungnahme der Bergischen Universität zur Änderung der Rechtsvorschriften der Lehrerausbildung, versendet an das Ministerium für Schule und Weiterbildung am 24. Juni 2015)

A. LABG

A.1. Positive Änderungen

LABG §11 Absatz 6:

Die bisherige Regel, dass 20% des Studiums der beruflichen Fachrichtungen im universitären Masterstudium zu erbringen sind, ist eine formale Hürde, Fachhochschulabsolventen ohne Studienzeiterluste in den Master of Education – Lehramt an Berufskollegs zu übernehmen. Der Verzicht auf diese Regel stellt eine willkommene Erleichterung dar, Absolventen von Fachhochschulen in die universitären M.Ed.-Programme zu übernehmen.

LABG §11 Absatz 9:

Diese gesetzliche Präzisierung, wie im Härtefall mit der Pflicht zu einem Auslandsaufenthalt umzugehen sei, löst zwar nicht die generellen Probleme, die mit der Umsetzung dieser Regel verbunden sind (vgl. unten), ist aber ein deutlicher Schritt in die richtige Richtung.

LABG §12 Absatz 4:

Die Regelungen zum Führungszeugnis schaffen endlich eine bisher fehlende Rechtsgrundlage für die Durchführung des Praxissemesters. Bisher standen sich zwei Grundrechte gegenüber: Berufsfreiheit des Studierenden auf der einen und Unversehrtheit des Kindes auf der anderen. Die Formulierung der Sätze 3 und 4 zeigt an, dass Universitäten zusammen mit Schulaufsicht abwägen müssen und können, welche Folgen eine Eintragung für den Studierenden hat. Untersagt die Schulaufsichtsbehörde als letztes Mittel den Einsatz an Schulen, stellt dies nun für die Universität eine Grundlage dar, den Studierenden vom weiteren Studium im M.Ed. auszuschließen. (Ähnlich wie per Gesetz die Forderung nach künstlerischer Eignung einen Eingriff in die Berufsfreiheit für gestalterische Studiengänge darstellt.)

LABG §20 Absatz 4:

Mit dieser Regelung zur im Einzelfall begründeten Verlängerung der Auslaufzeiten von Erstem Staatsexamen und Modellversuch können unnötige Härten vermieden werden.

A.2 Problematisch Änderungen

LABG § 1 Absatz 1:

Das Schulgesetz NRW formuliert in §2 den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Dieser stellt die gesetzliche Grundlage für die Ableitung des Bedürfnisses der Schulen. Die Ausrichtung „an den pädagogischen Herausforderungen der Zukunft“ ist hingegen eine unpräzise Formulierung, ohne dass klar ist, welche konkrete Zielsetzung bzw. Folgerungen sich daraus ableiten lassen. Entweder ist die Formulierung redundant, da sie keine Konkretisierung erfahren

kann, oder sie verweist auf etwas, das neben Verfassung und Schulgesetz steht, ohne dies genauer auszuführen. Wenn gegenüber den Universitäten verdeutlicht werden soll, dass sie eine Lehrerbildung gewährleisten, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt, dann sollte an dieser Stelle ausschließlich der Verweis auf das Schulgesetz erfolgen, z.B. „Das Land und die Hochschulen gewährleisten eine Lehrerbildung, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt und den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen unterstützt.“

LABG §11 Absatz 9:

Der Passus zum obligatorischen Auslandsaufenthalt beim Studium einer modernen Fremdsprache stellt die Universitäten vor grundsätzliche Umsetzungsprobleme. Der Sache nach sollte das Studium moderner Fremdsprachen mindestens einen Aufenthalt von drei Monaten Dauer *in einem der Zielsprachenländer der studierten Fremdsprache* umfassen. Es ist offensichtlich, dass dies bei der Menge der Studierenden moderner Fremdsprachen mit der Perspektive Lehramt nicht von den Universitäten organisiert und als geschlossenes Studienangebot in Gänze sichergestellt werden kann. Die Universitäten sind daher gezwungen, sehr niedrige Ansprüche an die Umsetzung des Auslandsaufenthaltes zu stellen. Die Idee von verpflichtend in das Studium integrierten Aufenthalten ohne gezielten Kompetenzerwerb entwertet entweder das Fachstudium moderner Fremdsprachen und erschwert die Erfüllung der KMK-Standards für Fachwissenschaft und Fachdidaktik oder erklärt plötzlich Urlaubszeit zu imaginären Studienanteilen. Konsequenter wäre es, Auslandsaufenthalte – vergleichbar zur Fachpraktischer Tätigkeiten – zur Zugangsbedingung zum Vorbereitungsdienst zu erklären. Dabei können dann auch qualifizierte Bedingungen festgelegt werden.

LABG § 12 Absatz 3:

Hier öffnet der Gesetzgeber zwei Lesarten durch den Wegfall des entscheidenden „den“ vor den Studienfächern. Negativ wäre die Entwicklung, wenn sich die Lesart durchsetzen würde, das Praxissemester könnte in weniger als in zwei Unterrichtsfächern und den Bildungswissenschaften durchgeführt werden. Wünschenswert wäre es, wenn hier klarer formuliert würde, um divergierenden Lesarten vorzubeugen.

LABG §14 Absatz 1:

„Erhöhung der bundesweiten Mobilität“: Hier wird bei genauer Lesart festgelegt, dass die Voraussetzungen an die Anerkennung einer Lehramtsprüfungen (schon) dann erfüllt sind, wenn sie den Vorgaben der KMK entspricht. Nach dem Gleichbehandlungsgebot dürften damit aber keine weiteren Vorgaben – wie sie z.B. in der LZV formuliert sind – an eine Lehramtsprüfung gestellt werden. Insbesondere beschränkt eine Kernfachbindung Studierende in NRW in ihrem Grundrecht der freien Berufswahl, wenn Absolventen anderer Bundesländer hier keine Einschränkung gesetzt wird. Für die Studierenden und die Universitäten bedeutet das Verbot anderer Fächerkombinationen eine erhebliche Einschränkung der Berufsfreiheit und der Freiheit der Lehre.

Je nach Zielsetzung des Gesetzgebers, sollte stattdessen darüber nachgedacht werden, beim Zugang zum Vorbereitungsdienst Auflagen derart aussprechen zu können, dass relevante, bisher nicht studierte Inhalte (z.B. Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, ...) während des Vorbereitungsdienstes nachzuholen seien. Dies würde rechtfertigen, Vorgaben für das Studium in NRW festzulegen, die über die KMK-Standards und –Vereinbarungen hinausgehen.

Vgl. aber auch Ausführungen zur LZV

LABG §15 Absatz 3:

Die neue Regelung ist nicht umsetzbar. Die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen kann nur im Rahmen von Studiengängen erfolgen und ist Aufgabe der Universitäten. Absatz 3 ist somit ein Auftrag an die Hochschulen, Absolventen, die nach einem Studienabschluss Master of Education in einem Lehramt sich in einen weiteren Studiengang einschreiben möchten, um ein weiteres Lehramt anzustreben. Unter Anrechnung von bisher erfolgten Studienleistungen muss die aufnehmende Hochschule entscheiden, welches Praxiselement nachzuholen ist, wobei schon durch den ersten Abschluss beide Elemente (EO-Praktikum und PS) nachgewiesen sind. Hier gibt die neu formulierte Norm keine Entscheidungshilfe. Zur Vermeidung von Willkür müssten konsequenterweise beide Elemente anerkannt werden, womit die Regelungsabsicht faktisch unterlaufen würde. Der Gesetzgeber sollte sich entscheiden, welches Element er doppelt einfordert.

Besonders problematisch ist die durch die alte Regelung bereits festgelegte und nun zusätzlich einschränkend formulierte, aber weder sachlich begründete noch zweckdienliche Behinderung der Erweiterung der Lehramtsbefähigung für Studierende mit GymGe-Qualifikation auf eine BK-Qualifikation und umgekehrt durch die schulformspezifische Praxissemesterbindung.

B. LZV:

B.1. Erleichterung bei Durchführung Praxissemester

Positiv ist die Möglichkeit der Berücksichtigung von Unterrichtstätigkeit als Ausbildungszeit für eine befristete Sondermaßnahme, d.h. der höheren Berufsintegration im dualen Master-of-Education Lehramt an Berufskollegs.

B.2. Berücksichtigung des Themas Inklusion

Die KMK-Standards für die Fächer sind fast durchgängig um Fragen der Inklusion erweitert worden. Der für das Thema Inklusion in der LZV angesetzte LP-Umfang ist mit 5 LP in Relation zu den übrigen KMK-Anforderungen deutlich zu hoch.

B.3. Mobilitätshindernis LZV

Grundsätzlich widerspricht die LZV in großen Teilen der neuen Formulierung des §14 LABG.

In 2013 hat die KMK beschlossen, die Mobilität und Qualität von Lehrkräften zu erhöhen. Die Länder haben sich dabei verpflichtet, ALLEN „Bewerberinnen und Bewerbern, die ein Lehramtsstudium gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz[!] absolviert haben, unabhängig vom Land, in dem der Abschluss erworben wurde, über die formale Anerkennung von Abschlüssen hinaus auch gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen.“

Eine genaue Betrachtung dieser Verpflichtung legt es nahe, dass es über die wenige Hinweise und ihrer Konkretisierung der ländergemeinsamen Umsetzungsrichtlinie vom 27.12.2013 hinaus keine weitergehenden Anforderungen an den Zugang zum Vorbereitungsdienst geben kann. Da jeder Absolvent aus einem anderen Bundesland, der die in der Umsetzungsrichtlinie genannten Bedingungen erfüllt, in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden muss, dürften dem Gleichheitsgebot nach Absolventen aus NRW nicht schlechter gestellt sein.

Die LZV sollte daher dahingehend überarbeitet werden, dass sie den Wortlaut der Umsetzungsrichtlinie der KMK übernimmt und an den inhaltlich zu füllenden Stellen entsprechende Konkretisierungen vornimmt. Weitergehende Umsetzungswünsche einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung in NRW können und sollten – da wo erforderlich – über Hochschulverträge zwischen dem Land und den Universitäten vereinbart werden.