

Bildung der Zukunft

Schule der Zukunft – Offen für Beteiligungen!

Bildungskongress Paderborn
September 2008



Heinrich Böll
Stiftung
NBW

© 2008 Heinrich Böll Stiftung

Schriftenreihe der Heinrich Böll Stiftung – Band 1

ISSN 1869-2389

Vorwort

Liebe Kongressteilnehmer und -teilnehmerinnen,
liebe BildungsaktivistInnen,

Satzungszweck der Heinrich Böll Stiftung Nordrhein Westfalen ist unter anderem die politische Bildungsarbeit. Dies bedeutet für uns die Förderung eines Denkens und Handelns, dass eine ökologische, solidarische, demokratische, gleichberechtigte und gewaltfreie Gesellschaft zum Ziel hat. Eine gute schulische Bildung schafft die besten Voraussetzungen, um Menschen politisch bilden zu können und sie zu einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Diese Chance zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft muss für alle Menschen gelten, unabhängig von ihrem Alter, ihrer Herkunft oder ihrem individuellen Leistungsvermögen. Angesichts der in den vergangenen Jahren deutlich zutage getretenen Mängel des Deutschen Schulsystems hat die Heinrich Böll Stiftung NRW am 13. 09. 2008 einen Bildungskongress mit dem Thema „Schule der Zukunft“ in der Gesamtschule Paderborn-Elsen veranstaltet. Mit Expertinnen und Experten aus Ostwestfalen Lippe und ganz NRW wurde die Anforderungen an eine zukünftige Schulpolitik erörtert, die allen Menschen eine Chance auf aktive Teilnahme an der Gesellschaft gibt. Diese Veranstaltung, für die mehr als 100 engagierte Bildungsexperten und –expertinnen einen Großteil ihres Samstages investierten, war der Auftakt für das Schwerpunktthema 2009 der Heinrich Böll Stiftung NRW: „Hochschulbildung und Berufliche Bildung“. Der Kongress, dessen Ergebnisse nachfolgend abgedruckt sind, war so erfolgreich, dass bereits im Februar 2009 eine Fortsetzungsveranstaltung – diesmal in einem städtischen Umfeld – in Gelsenkirchen unter dem Motto „stadt.macht.schule“ stattfindet. Die Ergebnisse und das Engagement der beteiligten ExpertInnen und AktivistInnen vor Ort macht mir – und hoffentlich auch Ihnen – Mut für die Schule der Zukunft!

Die Heinrich Böll Stiftung Nordrhein Westfalen dankt allen Beteiligten und insbesondere den Organisatoren und Organisatorinnen vor Ort für ihren Beitrag zu unserem gemeinsamen und erfolgreichen Bildungskongress in Paderborn.

Mit freundlichen Grüßen,

Kerstin Haarmann LL.M. MBA
Vorstand Heinrich Böll Stiftung NRW

Inhaltsverzeichnis

Bildungswege: Wo es lang geht...

Schule der Zukunft – Offen für Beteiligungen.....4

Forum 1

Empirische Analyse der Schullandschaft in NRW7

Kommentar zum Strukturplan im Bildungswesen..... 8

Forum 2

Warum Inklusion? 11

2 Thesen zum Menschenrecht auf Bildung 12

Forum 3

Ganztag muss ein Konzept haben..... 17

„Morgens Schule- Nachmittags Verwahrung? Ganztag muss ein Konzept haben.“18

Das Ganztagsmodell an der Gesamtschule Paderborn-Elsen.....21

Forum 4

Reform der Lehrer(aus)bildung..... 24

Was sollen Lehrerinnen und Lehrer wann, wo und wie lernen?..... 24

Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DBG) NRW und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW41

Zum Veranstaltungsort: Neues Zeitalter in der Schulverpflegung47

Impressum51

Einleitende Worte

von **Sigrid Beer**

Die Pisa-Studien haben vor allem eines geleistet, sie haben gezeigt, dass Leistung und Chancengleichheit die beiden Seiten einer Medaille sind und keine Gegensätze. Die Beteiligung an den internationalen Leistungsstudien hat aber auch den Mythos von der angeblichen Leistungsfähigkeit des gegliederten Schulsystems zerstört. Die Talente aller Kinder und Jugendlichen werden im eben nicht gefördert, wenn sie nach vermeintlichen Begabungen in Schulformschubladen gesteckt werden. Potentiale für die demokratische, sozio-kulturelle und nicht zu vernachlässigende volkswirtschaftliche Entwicklung unserer Gesellschaft werden so vergeudet. Neunjährige Kinder werden Ausleseprozessen unterworfen, abgehängt und sozial ausgegrenzt. Die Schule verschwendet Energien, um Kinder auszusortieren anstatt verschwenderisch mit der Förderung der Schülerinnen und Schüler umzugehen.

Der demografische Wandel verschärft die Problemlage. Die Einsicht, dass Jeder und Jede in dieser Gesellschaft gebraucht wird, dass wir auf niemanden verzichten können, wird von immer mehr Menschen geteilt.

Während die Politik auf der Landesebene noch ihre ideologischen Grundhaltungen pflegt, brechen in etlichen Kommunen die Verkrustungen auf. Schulträger begreifen, jenseits parteipolitischer Couleur, ihre Rolle neu. Sie wollen ihre Schulstandorte behalten und stärken. Da sind die alten Ideologien, die gegen das längere gemeinsame Lernen polemisieren, im Weg und werden abgeräumt.

Eltern pochen darauf, dass die Bildungswege ihrer Kinder offengehalten werden. Sie wollen das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe für ihre Kinder durchsetzen. LehrerInnen wollen mehr pädagogische Freiheit, aber auch die notwendige Unterstützung in ihrer Arbeit für mehr Chancengleichheit und größere Leistungsentwicklung. Die vorhandenen Ressourcen dürfen nicht in einem teuren und dabei ineffizienten System versickern, notwendige zusätzliche Ressourcen müssen auch wirksam werden können.

Innere und äußere Schulreform gelingen nur mit den Beteiligten. Schulreform lebt von der Partizipation und entfaltet Dynamik durch die Vielfalt der Kompetenzen, durch den Mut neu zu denken.

Der Bildungskongress in Paderborn hat deutlich gemacht, dass Schule selbst ein Ort sein muss, der offen ist für Beteiligung.

Es ist ein Verdienst der Heinrich Böll Stiftung NRW, dass sie die Gelegenheiten schafft, den notwendigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zu führen.

Schule der Zukunft – Offen für Beteiligungen

Eine Nachlese

Jedes Bundesland darf in Sachen Bildungspolitik machen was es will. Dies hat besonders in den letzten Jahren zu verschiedenen, oft nur sehr kurzfristigen Reformen geführt, die allerdings nicht die basalen Probleme der ‚Bildungsrepublik‘ Deutschland aufgreifen: Die Chancenungleichheit, die Abhängigkeit des Bildungserfolg von der Herkunft und die Leistungsfeindlichkeit sowie das systematische Ausgrenzen von Kindern und Jugendlichen. Dem in ständischer Tradition gegliederten Schulsystem mangelt es an Legitimation. Gute Schule wird vor Ort gemacht, sie braucht ein eindeutiges Ziel und Leitbild, die notwendigen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Vorgaben.



Mit dem Bildungskongress der **Heinrich Böll Stiftung NRW** widmeten sich Beteiligte, BildungsmacherInnen, ReformersInnen, PolitikerInnen, Verbände und Vertreter der Wirtschaft dem Thema ‚Schule der Zukunft‘ – ein vorwärtsgewandter Reformversuch, auf NRW ausgelegt und doch in der Grundidee auf andere Bundesländer übertragbar.

Den Kern des Bildungskongresses bildeten vier Foren, die sich mit vier grundsätzlichen und auch aktuellen Problemlagen der Bildungspolitik beschäftigten.

So wurde in **Forum 1 ‚Bleibt die Schule im Dorf?‘** die Auswirkung des demographischen Wandels auf kleinere Schulstandorte diskutiert. Besonders stand die Frage im Blickpunkt: **Wie gelingt es, mehr und höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen?** – gerade auch in ländlichen Regionen!

In Forum 2 widmete man sich der Frage, **‚Menschenrecht auf Bildung! – Wer darf dabei sein?‘**. In diesem Forum wurde besonders die derzeitige Situation im deutschen Schulsystem auf den Prüfstand gestellt. Kinder werden schon früh verschiedenen Schulformen zugeordnet, basierend auf dem Glauben, dass es verschiedene Sorten von Kindern gibt und einige einfach nicht dafür geschaffen sind höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen. Dem wurde der Gedanke und das Ziel der ‚Inklusion‘ entgegen gesetzt.

Forum 3 beschäftigte sich mit den in den Medien heiß diskutiertem Thema der ‚Ganztagsschule‘. Der provokante Titel **‚Morgens Schule – Nachmittags Verwahrung?‘** brachte eine öffentliche häufig zu hörende Kritik gleich auf den Punkt. Die sich wandelnden

Bedingungen von Bildungsvermittlung ziehen die Forderung nach einer Reform der LehrerInnenausbildung nach sich. Wie eine solche aussehen kann thematisiert das **Forum 4: „Was sollen LehrerInnen wann, wo und wie lernen?“**



Einführung in die Veranstaltung



Musikcoach Dr. Frank Henn eröffnete mit einer Reise in die Klangwelt den Kongress und konnte den Thema Schule und Schulentwicklung neue und ungewohnte Töne entlocken.

Forum 1	Bleibt die Schule im Dorf? Welche Schule brauchen wir in der Zukunft in OWL/ in NRW? Wie können wohnortnah alle Bildungsabschlüsse angeboten werden? Überleben die Grundschulstandorte? Wie gelingt es, mehr und höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen? Regionale Schulentwicklungsplanung statt Kirchturmsdenken!
Moderation	Dipl. Päd. Sigrid Beer MdL Bildungspolitische Sprecherin der Grünen im Landtag NRW
Referenten	Dr. Hans-Joachim Keil Bevölkerungs- und Wirtschaftswissenschaftler Udo Beckmann, VBE Landesvorsitzender des Verbandes für Bildung und Erziehung (VBE) NRW, stellvertretender Bundesvorsitzender des VBE

Dr. Hans-Joachim Keil, Bevölkerungs- und Wirtschaftswissenschaftler, nahm in seinem Vortrag besonders Bezug auf die Situation der Schülerverteilung auf verschiedene Schulformen unter Berücksichtigung ihrer Ethnie und der Zugehörigkeit zur Bundesrepublik Deutschland. Er gab eine Prognose der weiteren Schulentwicklung ab.

Empirische Analyse der Schullandschaft in NRW

von **Dr. Hans-Joachim Keil**

„Die Analyse der inzwischen differenzierter vorliegenden Schuldaten zeigt:

In den Hauptschulen sind Ausländer-Schüler und Aussiedler-Schüler überproportional vertreten. Die Hauptschule wird nicht nur von den einheimisch deutschen Schülern, sondern auch von den eingebürgerten Schülern mit Migrationshintergrund zunehmend abgelehnt. Da Ausländer- und Aussiedler-SchülerInnen kaum noch zuziehen, hat die Hauptschule wegen der abnehmenden Nachfrage keine ausreichende Existenzgrundlage mehr.

Die neuesten Analysen zeigen, dass - entgegen der bisherigen Vermutungen – eingebürgerte Schüler mit Migrationshintergrund auf den Haupt- und Förderschulen unterproportional vertreten sind.

Bei den einheimisch deutschen SchülerInnen zeigt sich eine Spaltung: Sie sind einerseits überproportional in den Gymnasien und andererseits in den Förderschulen vertreten.

In Regionen, in denen es einen hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund gibt und die über wenige Gesamtschulen verfügen, ist die Abiturientenquote vergleichsweise niedrig.

Unter Berücksichtigung des Schülerrückgangs, insbesondere in den ländlichen Gebieten, des

Elternwillens und des Umdenkens in der Schulpolitik wird meines Erachtens die Schullandschaft in Deutschland zukünftig nur noch aus zwei Schulzweigen bestehen: Dem Gymnasium mit dem Abschluss der Hochschulreife und einer neuer Gesamtschule, in die die bisherigen Haupt-, Real- und Teile der Förderschulen integriert werden, und die zu allen Schulabschlüssen führen wird.“



Teilnehmer des Forum 1

Udo Beckmann,
Landesvorsitzender des VBE
NRW, bemängelt das
derzeitige Schulsystem
besonders unter dem
Gesichtspunkt des
demographischen Wandels.

Udo Beckmann ist seit 1996
Landesvorsitzender des
Verbandes für Bildung und
Erziehung (VBE) NRW, seit
1998 stellvertretender
Bundesvorsitzender des VBE,
seit 2009 ist er
Bundesvorsitzender

Kommentar zum Strukturplan im Bildungswesen von **Udo Beckmann**

1. *„In dem Bildungswesen, wie es der Strukturplan empfohlen hat, ist nebeneinander Platz für die Gesamtschule wie für verschiedene Formen des Schulverbundes (Schulzentren, kooperative Systeme). Kein Platz ist mehr für das unverbundene Nebeneinander von Schulen, die sich – volkstümlich für die einen, wissenschaftlich für die anderen – von verschiedenen Bildungsideen her legitimieren.“* Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, verabschiedet am 13. Februar 1970, Bonn 1970, S. 147

Diese Empfehlung des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 wurde leider nie umgesetzt und ist heute noch so aktuell wie damals. Angesichts der demografischen Entwicklung wäre es an der Zeit, sie umzusetzen. Für ein unverbundenes Nebeneinander von Schulformen, die auf veralteten Begabungsvorstellungen basieren, darf im Schulsystem der Zukunft kein Platz mehr sein.

2. Die demografische Entwicklung erlaubt auch kein Nebeneinander von Schulentwicklungsplanung mehr, die sich ausschließlich an lokalen Egoismen orientiert. Insbesondere in den ländlichen Regionen müssen Kommunen verstärkt zusammenarbeiten, wenn sie ein wohnortnahes, qualitativ hochwertiges Schulangebot sichern wollen.

3. Um mehr und höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, bedarf es sowohl einer Schulstrukturreform als auch einer Veränderung des Innenlebens der Schulen. Das typisch deutsche Entweder-Oder (entweder Schulstrukturreform oder innere Reform) muss überwunden werden. Es ist, wie wenn man ein altes Haus renoviert. Da hilft es nichts, das Interieur zu verschönern, wenn die Außenwände Risse haben. Dort dringt dann zwangsläufig Wasser durch und macht die Veränderungen im Inneren zunichte.

Kommunen fordern mehr Gestaltungsfreiheit

von Sigrid Beer:

Die Kommunen gehen in die Offensive, denn sie haben längst die Bedeutung von Bildung als Standortfaktor im Wettbewerb untereinander, für die eigenen Haushalte, für die die regionale Wirtschaft erfasst. Es gehört inzwischen fast zum Allgemeinut, dass sich gerade Investitionen im Bildungsbereich eine hohe gesellschaftliche „Rendite“ ergibt. Dabei geht es nicht darum eine begrenzte Elitenbildung zu betreiben, sondern einer umfassenden Breiten- und Spitzenförderung den Boden zu bereiten.

Bildung und Chancengleichheit zahlen sich sowohl für die individuellen Chancen wie für die soziale Kohäsion aus. Bildung ist nicht nur die neue soziale Frage, Bildung ist auch die zentrale demokratische Frage. Genau in diesen Zusammenhang ordnet sich auch die ökonomische Dimension ein. Die wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit ist davon abhängig, ob es gelingt, endlich den Wandel zur Bildungsgesellschaft zu vollziehen und die Entwicklung aller Potenziale zu fördern. Dieser Begriff bezeichnet zutreffend die unabweisbare Herausforderung, umfassend gelingende Bildungsprozesse zu ermöglichen. Mit Wissen alleine ist es für die Einzelnen und die Gesellschaft nicht getan. Personale, soziale und interkulturelle Kompetenzen sind ebenso unabdingbar wie Bildung für Nachhaltigkeit, Kreativität sowie der Erhalt und das Stiften von Lernfreude, die auch für das lebensbegleitende Lernen durchträgt.

Die Schulen werden stärker als bisher – über die Aufgaben der Schulträgerschaft hinaus – als eines der wichtigsten Elemente der dörflichen oder städtischen Gemeinschaft, als wichtiger Standortfaktor verstanden. Es ist deshalb mehr denn je im Interesse jeder Gemeinde und ihrer Bürgerinnen und Bürger, dass sie und die Schulen ihr Angebot selbst besser gestalten können. Und es ist im Interesse jeder Schule, von ihrer Gemeinde breite Unterstützung zu erhalten.

Der demographische Wandel verhilft neuen Strukturreformbemühungen gegenüber ideologisch motivierten Strukturbeharrungen zum Durchbruch. So hat in den Kommunen Nordrhein-Westfalens die Weiterentwicklung des Schulsystems längst begonnen: Mit ihrem Antrag auf eine Gemeinschaftsschule nach schleswig-holsteinischem Vorbild, die von den örtlichen Eltern und der Wirtschaft breit unterstützt wird, sind die CDU-geführten Gemeinden Horstmar und Schöppingen zum Flugschiff einer kommunalen Bewegung geworden. Andere ländliche

Gemeinden stehen in den Startlöchern und wollen möglichst durchlässige Verbundsysteme schaffen oder Gesamtschulen gründen. Die Bewegung erfasst auch Großstädte - wie beispielsweise die Stadt Bonn, um die Qualitätsmängel und die hohe Selektivität des nordrhein-westfälischen Bildungssystems vor Ort zu überwinden.

Zwischenzeitlich erschienen:

Empfehlungen der Böll-Stiftung

„Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf.“

Die Fokussierung auf sogenannten Risikogruppe unter den SchülerInnen eröffnet zugleich Reformstrategien für das gesamte Schulsystem, da die Lösungsvorschläge für diese Gruppe Verbesserungen in der Förderfähigkeit der Schulen insgesamt nach sich ziehen.

Aus der Arbeit der Schulkommission resultieren folgende 5 Vorschläge:

Zeit sinnvoll nutzen

Weiterentwicklung der bestehenden Schulstrukturen

Neustrukturierung der Sekundarstufe II: Übergänge Allgemeinbildung – Berufsbildung – Hochschule

Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend

Wertschätzung von Bildung und Leistung – Kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Schulerfolg

Die Empfehlung ist zu erhalten unter dieser Adresse: hier bitte entsprechend verlinken

www.boell.de/navigation/bildungssystem-5386.html

**Forum 2 Menschenrecht auf Bildung! – Wer darf dabei sein?
Förderschulen, Gemeinsamer Unterricht, Kompetenzzentren
- Ist Inklusion das Ziel?**

Moderation **Helga Boldt**
Dezernentin f. Bildung u. Kultur a. D.

Referenten **Prof. Dr. Susanne Thurn**
Leiterin der Laborschule Bielefeld
Dipl. Psych. Otto Herz
Reformpädagoge

Die Diskussionsrunde in Forum 2 wurde von den Referenten

Prof. Dr. Susanne Thurn und **Otto Herz** und geleitet.

Prof. Dr. Susanne Thurn ist Schulleiterin der Laborschule Bielefeld

Otto Herz, Reformpädagoge und Diplom-Psychologe, u.a. engagiert in der Stiftung Zivilcourage, COMED - Verein zur Förderung von Community Education

Ziel des Forum 2 war eine Diskussion über das Prinzip der Inklusion als pädagogisches Konzept und als Strukturveränderung.

Warum Inklusion?

Innerhalb des Forum 2 wurde Inklusion als Modellverbesserung vorgestellt. Otto Herz machte darauf aufmerksam, was das Besondere des Begriffs ‚Inklusion‘ in den aktuellen Diskussionen ist. Während der in diesem Zusammenhang oft bemühte Begriff ‚Integration‘ einen Prozess beschreibt, der der nachträglichen Veränderung dient, bedeutet der Begriff ‚Inklusion‘, dass sofortige Maßnahmen zu einer Zusammenführung von verschiedenen Gruppe und Menschen zu einer heterogenen Gesellschaft führen sollen.

2 Thesen zum Menschenrecht auf Bildung

referiert von [Otto Herz](#), protokolliert von [Mareike Beer](#)

(1)

Das Merkmal von Menschenrechten / Kinderrechten ist es, dass sie welt-weit Gültigkeit haben, ohne immer wieder neu begründet werden zu müssen.

Mit allen anderen in der jeweiligen Mit-Welt zusammen leben zu dürfen und mit allen anderen gemeinsam lernen zu können in der Vielfalt, die die Natur und die menschliche Kreatur auszeichnet (Inclusion), ist ein Menschenrecht – bedarf also keiner eigenen, je neuen Begründung. Die Exclusion ist eine Verletzung der Menschen-Rechte. SIE wäre zu begründen, wenn es denn überhaupt eine Begründung geben könnte und dürfte, dass die Menschenrechte nicht gelten ...

(2)

Die wichtigste Aufgabe der Schule ist das ‚zusammen leben‘ zu lernen. Nur diese Aufgabe rechtfertigt die allgemeine Schul-Pflicht. Ginge es vorrangig um die kognitive Kompetenzvermehrung, gäbe es effektivere Lern-Systeme als die Schule. Zusammen zu leben kann ich aber nur lernen, wenn ich und mit wem ich zusammen bin. Daher ist die Inclusion die Voraussetzung für die Erfüllung des Hauptauftrags der Schule.

Das generelle Berufs-Ethos heißt (in meiner Formulierung): “Wir sind nicht dazu da, Menschen an vorgegebene Systeme anzupassen. Unser Beruf, unsere Berufung ist es, für und vor allem mit den Menschen Systeme SO zu entwickeln, dass sie sich in ihnen wohl-fühlen und dadurch Lebens-Sinn erfahren.“



Otto Herz (links) in der Diskussionsrunde von Forum 2

Leitfragen des Forum 2

Wie könnte eine solche Schule für Eltern wegweisend sein?

Welche Möglichkeiten hat die Politik (im Land, in den Kommunen)?

Wie funktioniert Vernetzung?

Wie muss sich die Lehrerbildung ändern?

Welche Funktion hat die Schule in der Gesellschaft? Ist sie nur Zubringer für

- die weiterführenden Schulen
- die Berufsschulen
- die Universitäten
- die Wirtschaft

und sonst nichts?



Teilnehmer des Forum 2 während der Vorstellungsrunde

Erzeugt dies das Problem der erwarteten Homogenität, um den Anforderungen zu entsprechen?

Meinungen

- Förderschullehrer/innen, die Inklusion fordern, werden als Störenfriede empfunden.
- Das Thema Bildung muss frei von Ideologisierung sein –Vielfalt ist wichtig.
- „Eine Schule für alle“ ja, aber wir müssen alle mitnehmen: Gemeinsam heterogen lernen funktioniert.
- Das System muss mit den Kindern klar kommen und nicht umgekehrt.
- Werkstattjahr mit 30 Schülern verstößt gegen die Menschenwürde
- Homogenisierung erstickt Leistung, Heterogenität bedeutet Leistungssteigerung aus Schülerinnensicht
- „Jede Sonderschule (Förderschule)“, die geschlossen werden kann, ist ein Erfolg, wenn

wir sie wirklich nicht mehr brauchen.

- Die Politik ist zurzeit nicht bereit für Inklusion.
- Nur wer Inklusion erlebt hat, versteht und setzt sich wirklich dafür ein.
- Skandinavien lebt die Laborschule erfolgreich vor!

Forderungen

Gefordert wurde in Forum 2, dass die einzelnen Länder trotz der Föderalismusreform auch von anderen Ländern lernen sollten. Außerdem dürfe es nicht Ziel sein, Kinder auszusortieren, sondern mit den Kindern zu arbeiten, die man bekommt. Um dies zu schaffen, müsste aber auch den Lehrenden vermittelt werden, dass sie in ihre Fähigkeiten vertrauen können, um mit den Individuen umgehen zu können. Hierfür wird eine pädagogische Grundausbildung benötigt, die für alle gilt. Um das System zu stärken gehören aber auch Sozialpädagogen an die Schulen. Ihre Fachkompetenz muss vor Ort abrufbar sein.

Unterrichtsausfall ist ein großes Problem, die ungleiche Bezahlung für die verschiedenen Schulformen wird grundsätzlich abgelehnt. Deswegen muss in Bildung investiert werden.

Eine Veränderung muss besonders in der Lehrerausbildung geschehen, denn erst dort kann ein verändertes Systemdenken verinnerlicht werden. Heutzutage kennen Auszubildende nur das homogene Schulsystem. Aus diesem Grund brauchen Auszubildende neue Erfahrungen für die Änderung der eigenen Lernbiografie, für das Ändern der Systeme.

Empfehlungen an

...das Land:

- längeres gemeinsames Lernen fördern
- sonderpädagogische Kompetenzzentren (zur Förderung der sonderpädagogischen Diagnostik)
- Vision: Stadtteilschule entwickeln
- Ressourcensparmodell am Beispiel Werkstattjahr funktioniert nicht
- Schulen müssen x % Behinderte annehmen
- Fachhochschulstudium für Erziehung

...die Kommune:

- Kooperation aller am Bildungsprozess beteiligten wissenschaftlich begleiten
- Integration und Bildung setzt bei U3jährigen an

Was muss sich in der Lehrerausbildung ändern?

Thurn:

Eine pädagogische Grundausbildung für alle vor dem Studium ist nötig.

Herz:

Schule verändern ist schwer. Die Universität zu ändern ist hoffnungslos. Denn die Curricula der

Universitäten rekonstruieren lediglich das gespaltene Schulsystem. Universität muss „intellektuelle Redlichkeit“ vermitteln. Die Schulen müssen das Zusammenleben lehren; das sich gegenseitig aushalten. Außerdem muss die Erkenntnis untergebracht werden, dass lebenslanges Lernen nicht bedeutet, dass man „zu lebenslänglich verurteilt“ ist. Lernen macht Spaß!

Offene Fragen

Bleiben trotzdem Restschulen?

Sollen Parteien mit der Abschaffung des 3gliedrigen Schulsystems werben oder warten bis dies wirklich mehrheitsfähig ist?

Aus dem Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.



Teilnehmer des Forum 2

Schlussstatement

Susanne Thurn stelle in ihrem Schlussstatement fest: Der Bildungshaushalt muss erhöht werden. Zudem müssen Jugendliche die Heterogenität der Gesellschaft kennen lernen, denn gemeinsam Heterogenität erleben, ist der Schlüssel zum Erfolg einer Gruppe. Im Moment ist Deutschland das Land mit dem homogensten Schulsystem und den meisten klagen über die Heterogenität der Lerngruppen.

Prof. Dr. Herz konnte den Forderungen von Susanne Thurn nur zustimmen und verwies auf den ‚Index für Inklusion‘ (GEW-Übersetzung aus dem Englischen).

Eine Emnid-Umfrage im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (veröffentlicht im August 2008) hat wieder gezeigt, dass die Bevölkerung sich mehr und mehr dem Grundsatz „länger gemeinsam lernen) verschrieben hat. Er ist demnach mehrheitsfähig.

Link zur Umfrage:

www.bertelsmann-stiftung.de

http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf

Forum 3 Morgens Schule – Nachmittags Verwahrung?
**Ganzttag muss ein Konzept haben: Pädagogische Idee -
Standards – Infrastruktur**

Moderation **Dipl. Päd. Martina Wolf-Sedlatschek**

Referenten **Heinz Dobler**

Didaktischer Leiter der Gesamtschule Paderborn-Elsen

Katja Dörner

Bündnis 90/Die Grünen

Katja Dörner referierte in Forum 3 über die Notwendigkeit von guten Konzepten für den Ganzttag. Eine Schule soll nicht Verwahrungsort von Schülerinnen und Schülern sein, sondern auch eine sinnvolle Nachmittagsgestaltung vorweisen können, die nach pädagogischen Richtlinien durchgeführt wird.

Katja Dörner ist Mitglied des Landesvorstands von Bündnis 90/Die Grünen NRW und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Schule und Weiterbildung im Landtag NRW

Ganzttag muss ein Konzept haben

von **Katja Dörner**

1. Ganzttagsschulen sollen die Chancengleichheit in unserem Schulsystem befördern. Dieser Anspruch erfordert den gebundenen Ganzttag. Die offene Ganzttagsschule - wie wir sie aktuell erleben, d.h. Unterricht am morgen und Betreuung am Nachmittag, - kann nur ein Übergangsstadium sein.
2. Auf Landesebene müssen Standards definiert werden; hierzu gehören beispielsweise der Anteil zusätzlicher Lehrerstellen, die nicht kapitalisiert werden können, Stellen für multiprofessionelles Personal, Pausenregelungen und die Verpflichtung, eine warme Mittagsmahlzeit anzubieten. Darüber hinaus brauchen wir eine Präsenzzeitregelung für Lehrkräfte.
3. Die Gestaltung des Ganztags muss alle am Schulleben Beteiligte, insbesondere die Schülerinnen und Schüler einbinden. In den Schulgremien müssen Mitwirkungsrechte für das im Ganzttag tätige, nicht lehrende Personal verankert werden.



Teilnehmer des Forum 3

„Morgens Schule- nachmittags Verwahrung? Ganzttag muss ein Konzept haben.“

referiert von [Katja Dörner](#), protokolliert von [Hannes G. Schröder](#)

Analyse des Ist-Standes im Bereich Ganzttagsschule in NRW

In NRW sind die meisten Ganzttagsschulen mit einem gebundenen Ganzttag die Gesamtschulen. Darüber hinaus sind in den letzten Jahren durch das Programm der rot-grünen Bundesregierung viele Offene Ganzttagsschulen im Primarbereich entstanden. Hier ist die Jugendhilfe oft in das Konzept des Ganztags eingebunden. Die Landesregierung NRW hat durch das Programm „Qualitätsoffensive Hauptschule“ darüber hinaus dafür gesorgt, dass in vielen Hauptschulen ein Ganztagsangebot ausgebaut wird. Das Programm „Geld oder Stelle“ ist die Fortsetzung des Programms „Dreizehn plus“. Jede Schule der Sekundarstufe I ist verpflichtet, an Tagen mit Nachmittagsunterricht eine Übermittagsbetreuung zu gewährleisten. Dafür werden 0,1 Lehrerstellen pro 25 SchülerInnen zur Verfügung gestellt. Durch ein drittes Programm wird in NRW in jedem Kreis oder kreisfreien Stadt eine Schule der Schulformen Realschule und Gymnasium in Ganztagsrealschulen bzw. Ganzttagsgymnasien überführt.

Aus der Sicht Katja Dörners besteht das Problem im Bereich Ganzttagsschule in NRW darin, dass es sehr unterschiedliche Ganztagsangebote mit unterschiedlichen Ressourcenausstattungen, verschiedenen Verbindlichkeiten hinsichtlich der Teilnahme, mit Elternbeiträgen oder ohne, mit unterschiedlichen Standards, Einbindung von Trägern der Jugendhilfe oder auch nicht gibt.

Daraus ergibt sich eine *notwendige Vereinheitlichung im Ganztagsbereich* in NRW. Für Katja Dörner heißt dies, dass *einheitliche Standards für die Ganztagschulen in NRW* definiert werden.

Zwei unterschiedliche Gründe für die Notwendigkeit des Ganztags

- Zum einen bekämen die SchülerInnen damit mehr Zeit für Leben und Lernen in der Schule, der Schulalltag würde entzerrt und die SchülerInnen könnten individueller gefördert werden.
- Zum anderen sei die Ganztagschule notwendig, damit Beruf und Familie besser vereinbart werden können.

Eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist sehr wichtig. Die Ganztagschule darf aber nicht auf den Aspekt der Betreuung reduziert werden. Der immer wieder betonte "bedarfsgerechte" Ausbau des Ganztags kann dazu führen, dass - auf Dauer so angelegt - nicht alle Kinder am Ganztage teilnehmen. Dies steht dem Ganztage als pädagogisches Konzept entgegen. Es ist aber dem bildungspolitischen Ziel der Inklusion dienlich, dass alle Kinder und Jugendlichen größere Lern- und Bildungschancen bekommen und dass soziale Herkunft und Bildungserfolg von einander entkoppelt werden.

Die idealtypische Ganztagschule

Alle SchülerInnen sollten an der Ganztagschule teilnehmen, d.h., dass die Ganztagschule einen gebundenen Ganztage besitzt. Denn dadurch ist eine andere Rhythmisierung des Schulalltags und ein anderes Lernen für alle SchülerInnen möglich.

In der idealen Ganztagschule wird multiprofessionelles Personal eingesetzt. Eine warme Mittagsmahlzeit ist selbstverständlich. Darüber hinaus muss die notwendige räumliche Ausstattung der Schulen vorhanden sein: Mensen, Sportmöglichkeiten, Ruheräume, durch die SchülerInnen gestaltbare Aufenthaltsräume und Arbeitsplätze für die LehrerInnen. Die Ganztagschule braucht partizipative Entscheidungsstrukturen. Im Rahmen der Öffnung von Schule kooperiert sie mit Betrieben, Universitäten und anderen gesellschaftlichen Institutionen.

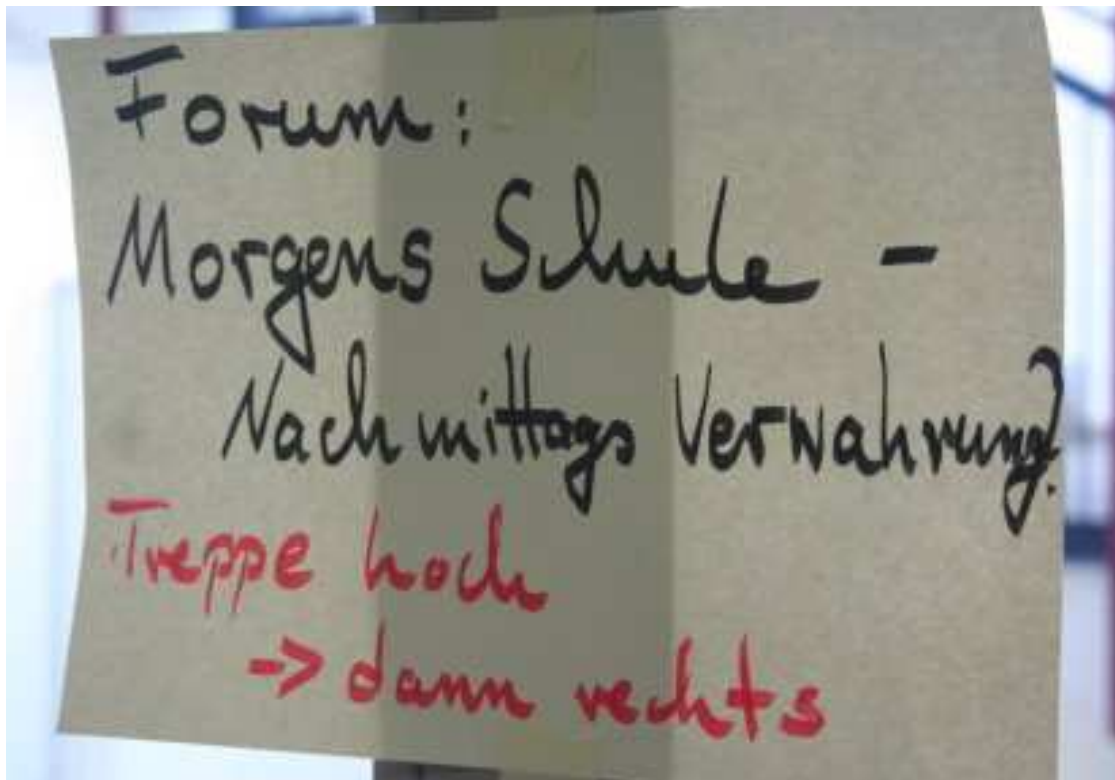
Notwendige Standards

Auf Landesebene sind folgende Standards für die Ganztagschulen festzulegen:

- Präsenzzeitregelungen für LehrerInnen
- Rhythmisierung des Unterrichts, d.h. Unterricht auch am Nachmittag
- Anteil anderer zusätzlicher Lehrerstellen und Stellenanteile für andere Professionen plus Pauschalen zur freien Verwendung durch die Schule
- Pausenregelung
- Verpflichtung, Schulmahlzeiten anzubieten
- Kooperationsmöglichkeiten mit Einrichtungen der Jugendhilfe, Vereinen, etc.
- Fragen der Mitwirkung, insbesondere Einbindung der Nicht-Lehrkräfte auf Augenhöhe.

Politische Herausforderungen

- Die Schulen müssen räumlich erweitert werden.
- Eine warme Mittagsmahlzeit für Kinder aus armen Familien muss finanzierbar gemacht werden.
- Präsenzzeitregelungen für Lehrkräfte müssen gefunden werden.
- Elternbeiträge in der Offenen Ganztagschule müssen abgeschafft werden.
- Die Jugendhilfe muss angesichts der gewünschten Entwicklung hin zum gebundenen Ganztags mit eingebunden werden.



Das Ganztagsmodell an der Gesamtschule Paderborn-Elsen

referiert von [Heinz Dobler](#), protokolliert von [Hannes G. Schröder](#)

Heinz Dobler ist der didaktische Leiter der Gesamtschule Paderborn-Elsen. Seit der Schulgründung, 1990, ist er an dem pädagogischen Konzept der Schule maßgeblich beteiligt.

Zwei Thesen zum Auftakt:

- Der Ganzttag ist ein unverzichtbares pädagogisches Element einer Gesamtschule mit dem Ziel, selbstständiges Lernen zu entwickeln und zu fördern
- Das Pferd, Schule ohne Ganzttag zu betreiben, ist tot.

Heinz Dobler fordert, dass die Stundenplanung an einer Ganzttagsschule pädagogischen Intentionen Rechnung tragen muss, die sich wiederum in der Rhythmisierung von Tages- und Wochenabläufen ausdrückt. wie das umgesetzt werden kann, zeigt das Beispiel der Gesamtschule Paderborn-Elsen.

Bezug nehmend auf die Homepage der Schule (<http://www.ge-pb-elsen.de>) stellt er die Ganztagerfahrungen an der Gesamtschule Paderborn-Elsen dar.



Ganztagsbausteine:

A) Förderunterricht

Im Förderunterricht werden SchülerInnen entsprechend der Bedarfe individuell gefördert. Um die Bedarfe zu ermitteln werden verschiedene Diagnoseverfahren angewendet. Die jeweiligen Stärken und Schwächen werden insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik entsprechend des Prinzips „Fördern und Fordern“ angemessen berücksichtigt.

B) Mittagsfreizeit und Offene Angebote

In der 60-minütigen Mittagspause können die SchülerInnen verschiedene Offene Angebote wählen: „Sportarten je nach Jahreszeit in der Sporthalle oder im Außengelände, Schach, Computer, Nutzung der Stadtteilbibliothek, Schulband, Gitarrenkurs, Bistro, Schwimmen und Gesellschaftsspiele“¹.

C) Arbeitsstunden

„In den Arbeitsstunden werden aus den Unterrichtsfächern abgeleitete Aufgaben unter Anleitung und Betreuung von Klassen- und Fachlehrern bearbeitet. Es gibt Arbeitsstunden, die direkt an Fächer gekoppelt sind (vorrangig Mathematik, Englisch und Deutsch) und solche, die nicht speziell an ein Fach gebunden sind.“²

Auch ein Angebot an Arbeitsgemeinschaften ist in das Ganztagskonzept integriert.



Die Wertschätzung von Heterogenität der Schülerschaft ist Grundprinzip, um die individuellen Stärken der SchülerInnen durch ein erfolgsversprechendes Lernen in der Gemeinschaft zu nutzen.

Dabei spielt das Prinzip des individuellen Förderns und Forderns in der Gemeinschaft eine wichtige Rolle. Dabei soll grundsätzlich kein Kind ausgeschlossen sein. Die Gesamtschule bietet deshalb auch zieldifferenten "Gemeinsamen Unterricht" an. In einer Integrationsklasse pro Jahrgang werden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf gemeinsam mit RegelschülerInnen unterrichtet.

PB.-Elsen, August 2008

Foerderkonzeption – S I - Schuljahr 2008 - 09

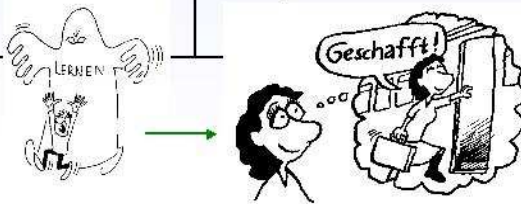
Strukturelemente	Jae.	Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7
Förderschwerpunkte ermitteln		<ul style="list-style-type: none"> - Sprachstandstest (KL+FL-D) - Rechtschreibtest (D-FL) - Wiederholung d. Sprachstandstests – Schuljahresende - M – Test am Ende d. 1. Halbj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisse des RE – Testes - Erfolgskontrollen – FU - Fachunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfolgskontrollen – FU - Fachunterricht
Organisation		<ul style="list-style-type: none"> - Förderbänder (a-c, d-f), KL-Teams und 3 FL/FL' ab 2. Halbj. - 3 AS – Std. – KL - durchlfd. AG - Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderbänder (a-c, d-f), KL-Teams und 3 FL/FL' - 2 AS – Std. – KL - durchlfd. AG - Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderbänder (a-c, d-f), KL-Teams und 2 FL/FL' - 2 AS – Std. – KL - 3 Fö - AG –Angebote (D, E, M)
Fachlich-inhaltliche Förderbereiche		<ul style="list-style-type: none"> - Antolin – Programm - Arbeitsorganisation, Methodenschulung, Soziales Lernen – 1. Halbjahr als Schwerpunkt - Förderkursbildung ab Februar: Rechtschreibung, Grammatik, Leseförderung, math. Zusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> - Antolin – Programm - Fö – Kurse: 1M -Kurs(Lernsoftware – CD), 1 Englisch-Kurs, Grammatik + Rechtschreibung -Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> - Antolin – Programm - Fö – Kurse: 1 M-Kurs (Lernsoftware – CD), 1 Englisch-Kurs, 2 Kurse Grammatik + R 1 Kurs Leseförderung - 3 Fö-AG-Angebote (D, E, M)
Feedback - Evaluation		<ul style="list-style-type: none"> - Testergebnisse / Erfolgskontrollen - Dialog zw. FL/KL und FU-L - Dialog zw. FU-L und Sch./E - ggf. Neujustierung der Schwerpunkte 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfolgskontrollen - Dialog zw. FL/KL und FU-L - Dialog zw. FU-L und Sch./E - ggf. Neujustierung der Fö - Schwerpunkte 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfolgskontrollen - Dialog zw. FL/KL u. FU-L - Dialog zw. FU-L und Sch./E - ggf. Neujustierung der Fö - Schwerpunkte


→


¹ <http://www.ge-pb-elsen.de>

² Ebd.

Strukturelemente	Jae.	Ja. 8	Ja. 9	Ja. 10
Förderschwerpunkte ermitteln		- Fachunterricht	- Fachunterricht	- Fachunterricht
Organisation		- 3 AS – Std. – KL - EU – 3stündig - Fö- AG –Angebote (D,E,M)	- 2 AS-Std. - L/Spa (2 Std. am Donnerstag) - Fö - AG-Angebote – gezielte Förderung in D, E, M	- 3 AS – Std. KL
Fachlich- inhaltliche Förderbereiche		- Projektartige Themen in D,E,M im 1. Halbj.-EU, Modulangebote im 2. Halbjahr - Einführung in die LSE	- gezielte Förderung in D, E, M - Berufsorientierung in AL in der Hand der KL	- Einführung in ZA -10 (D, E, M)
Feedback - Evaluation		- Erfolgskontrollen - Dialog zw. KL und Sch./E	- Erfolgskontrollen - Dialog zw. KL und Sch./E	- Erfolgskontrollen - Dialog zw. KL und Sch./E



Diskussion

In der anschließenden Diskussion wurde zunächst die Frage nach der Verbindlichkeit des Ganztags erörtert und was Vereinheitlichung im Bildungswesen bedeutet. Katja Dörner hat daraufhin deutlich gemacht, dass Vereinheitlichung im Bildungswesen einheitliche Standards meint. Dazu zählen u.a. eine Mittagsversorgung mit einer warmen Mittagsmahlzeit.

Weiterhin wurde die Redeweise thematisiert. Man solle besser von „Ganztagslernen“ als von „Ganztagschule“ sprechen. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass Ganztag ein integriertes, ganzheitliches Konzept sein muss und dass das unterrichtliche Lernen am Vormittag und das davon qualitativ verschiedene Lernen am Nachmittag nicht unterschiedlich gewertet werden dürfen. Am Nachmittag lernen die SchülerInnen einer Ganztagschule zwar andere Dinge als im Unterricht, jedoch ist dieses Lernen genauso sinnvoll und nützlich, wie das unterrichtliche Lernen am Vormittag.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Kartenabfrage

Umfassende Bildung ist viel mehr als klassischer Unterricht und braucht das neue Zeitgefäß Ganztag. Der Ganztagsausbau muss konzeptionell gestützt weitergehen.

Überholte Lehr- und Lernvorstellungen, das Denken in gegliederten Strukturen erschwert die notwendige Ganztagentwicklung. Die unterschiedliche Finanzierung von Ganztagsmodellen fehlende Standards und die Frage nach der Verbindlichkeit bleiben problematisch.

Es gibt noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten. Eine Beteiligung der Jugendhilfe auf allen Ebenen ist ebenso unabdingbar wie eine Erweiterung der Ressourcen (Personal, und Ausstattung). Es wird ein bundeseinheitliches Bildungssystem gefordert.

Forum 4	Schicksal Lehramtsausbildung
	Was sollen LehrerInnen wann, wo und wie lernen?
Moderation	Prof. Dr. Werner Graf Universität Paderborn
Referenten	Reinhold Schiffers Vorstand GEW-NRW Prof. Dr. Eiko Jürgens Dekan der Fakultät Pädagogik der Universität Bielefeld

Reform der Lehrer(aus)bildung

Was sollen Lehrerinnen und Lehrer *wann, wo und wie* lernen?

referiert von [Prof. Dr. Eiko Jürgens](#)

Prof. Dr. Eiko Jürgens
ist Professor für
Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik; Dekan
der Fakultät Pädagogik
der Universität Bielefeld

Vorwort

Wenn man aufgefordert wird, über die Frage »Schicksal Lehramtsausbildung?«, so wenigstens kündigte der Bildungskongress »Schule der Zukunft. Offen für Beteiligung!« die Thematik Lehrer(aus)bildung an, nachzudenken, dann liegt es fast auf der Hand, im Zwiegespräch mit sich selbst, auf das man vorab in Ermangelung einer konkreten Hörerschaft nun mal angewiesen ist, sofort die Gegenfrage zu stellen, um wessen Schicksal es eigentlich gehen soll. Das Schicksal der Schülerinnen und Schüler? Sie sind schließlich maßgeblich in ihrem Erfolg, d.h. ihrer Schulkarriere und vielleicht über diese hinaus ihren beruflich und gesellschaftlich bedingten Lebenschancen, auf die Qualität der Lehrerleistung angewiesen. Salopp ausgedrückt: Schülerinnen und Schüler sind in einer Pflichtschule wie der unsrigen »abhängig Beschäftigte«.

Kein anderer Beruf scheint mit so viel Macht und administrativer Autorität ausgestattet zu sein, wie der des Lehrers. Beispielsweise steht der Lehrer im Zentrum einer »erzwungenen« und formalisierten Kommunikationsstruktur; er ist Initiator, meist Hauptakteur und vor allem Prüfer und Schiedsmann in einem. Er kontrolliert den Zwangskontakt mit den Schülerinnen und Schülern und sanktioniert negativ diejenigen, die sich dessen Regeln im wahrsten Sinne des Wortes nicht »unterwerfen« wollen, u.a. durch öffentliches Tadeln. Die Vorhaltung, „Warum meldest Du Dich nicht, wenn Du es (doch) weißt?“, ist dabei noch eine vergleichsweise harmlose Form der Machtausübung.

Verkürzt gesagt: Weil der Lehrer dem Schüler immer, im guten wie im schlechten Sinne, zum

Schicksal wird, ist es umso wichtiger, »gute« Lehrerinnen und Lehrer in der Schule zu haben. Jedoch belegen Untersuchungen (vgl. Rauin 2007, Schaarschmidt 2005), dass unser Schulsystem durch erschreckend hohe Zahlen von Ungeeigneten belastet wird. Deshalb scheint es dringend notwendig zu sein, endlich darüber Überlegungen anzustellen, wie dieser Zustand verhindert bzw. verbessert werden kann. Und zwar sollte das nicht nur im Interesse der Gesellschaft geschehen, sondern vielmehr im ureigenen Interesse der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, die unter der Last der falschen beruflichen Weichenstellung oft ein gesamtes Berufsleben lang physisch und psychisch leiden, sich selbst also zu einem tragischen Schicksal geworden sind, verbunden mit wenig Hoffnung auf irgendeine Wendung zum Besseren.

Das Modell der *universitären* Reform der Lehrer(aus)bildung, das vorgestellt wird, bezieht sich auf den derzeitigen Status quo einer zweigeteilten Phasenstruktur: Mit einem Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule und einem Referendariat an einem Studienseminar. Dieses Vorgehen bedeutet jedoch nicht, dass die Zweiphasenstruktur als eine letztendlich bewährte Struktur betrachtet würde, und zu dieser Frage deshalb keinerlei Diskussionsbedarf bestünde. Ganz im Gegenteil, wenn ich mich entscheiden könnte, würde ich immer für eine vollständig integrative Lehrerausbildung nach dem Vorbild des Oldenburger Reformmodells zur Einphasigen Lehrerausbildung (1974-1981) plädieren. Jedoch scheinen derartige kühne Projekte heutzutage mehr denn je in weite Ferne gerückt zu sein, so dass eine Konzentration auf das Naheliegende unvermeidlich scheint, auch dann, wenn alle Optimierungsversuche letztlich nicht zu den Verbesserungen führen werden, die durchaus erreichbar wären.

1. Lehrer(aus)bildung braucht ein Berufsleitbild

These: Soll die Bildung und Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich verbessert werden, so muss unzweifelhaft danach gefragt werden, was inhaltlich überhaupt den professionstheoretischen Kern des Lehrerberufs ausmacht, diesen Beruf von anderen Professionen abgrenzt, ihn unverwechselbar und vor allem »professionell« macht. Wir brauchen deshalb zuerst ein Berufsleitbild, welches dann einen verbindlichen Referenzrahmen für eine Weiterentwicklung bzw. Reform der Lehrer(aus)bildung abgibt.

Erst wenn ein inhaltliches, theoretisch fundiertes und profiliertes Konzept professioneller Lehrerberuflichkeit (dies umfasst mehr als die »pädagogische Professionalität«) vorliegt, kann tatsächlich eine qualifizierte Lehrer(aus)bildungsreform auf den Weg gebracht werden.

Leitbilder dokumentieren die Grundideen, nach denen sich Organisationen oder Ausbildungsgänge ausrichten sollen. Sie stellen normativ begründete Perspektivziele dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz 16.12.2004) werden berufliche Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen, definiert. Bezug nehmend auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele lassen sich verschiedene Aufgabenfelder in einem Berufsbild zusammenfügen, wie es in der gemeinsamen Bremer Erklärung des Präsidenten der Kultusmi-

nisterkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Es gliedert sich in fünf Leitsätze, die sich sowohl auf Handlungskompetenzen als auch auf berufsethische Einstellungen beziehen.

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.* Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.* Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.* Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.* Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.“ (S. 3)

Die berufliche Situation von Lehrerinnen und Lehrern wird hingegen in der Denkschrift der Bildungskommission NRW (1995) »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« maßgeblich aus der Perspektive einer Schule, die als „lernende Organisation auf Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation angelegt“ (S. 303) ist, betrachtet, so dass der fünfte Leitsatz aus der »Gemeinsamen Erklärung« in diesem Bericht in den Vordergrund gerückt wird. Dort heißt es demgemäß: „Die Schule der Zukunft verlangt nach einer Schulkultur, die allen dort Tätigen Raum gibt zur persönlichen Entfaltung und zu partnerschaftlicher Teamarbeit.

- In der »Schule der Zukunft« soll eine partnerschaftliche Schulkultur bewirken, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sich wohl fühlen, dass sinnvoll und effektiv gelernt wird, dass fachliche, soziale und personale Kompetenzen sich als gleich wertvoll entfalten können.

- Lehrerinnen und Lehrer wollen ihr Handeln nicht vorrangig über Vorschriften und externe Kontrolle gesteuert und gesichert sehen, sondern durch Selbststeuerung und Selbstverantwortung.
- Unabhängig von den Anforderungen, die an die wissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung zu stellen sind, werden für die erfolgreiche Tätigkeit am »Arbeitsplatz Schule« nach wie vor pädagogische Grundeinstellungen und soziales Verhalten entscheidend sein.
- Auf den gesellschaftlichen und kulturellen Wandel wird die Schule am besten reagieren können, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Tätigkeit innovativ verstehen, wenn sie Lern- und Erziehungsprozesse kreativ planen und arrangieren.
- Schulen werden sich künftig als lernende Organisation verstehen müssen. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich nicht nur für ihre speziellen Aufgaben innerhalb der Schule einsetzen, sondern sich ihrer Schule insgesamt verpflichtet fühlen und sich für deren Gesamtentwicklung engagieren.
- Eine sich selbst entwickelnde, zugleich dem Umfeld gegenüber offene Schule setzt bei Lehrerinnen und Lehrern kommunikative Fähigkeiten voraus, die es ihnen ermöglichen, mit den Beteiligten und den Partnern der Schule Ziele und Verfahren auszuhandeln, deren Wirksamkeit zu erproben und auch Konflikte konstruktiv auszutragen.“ (S. 303-304)

Die Leitbildentwicklung in der Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Idee einer künftigen Schule als »lernende Organisation«, d.h. einer Schule, der mehr Gestaltungsfreiheit als einst zugesprochen wird, die aber auch »gezwungen« ist, mehr Eigenverantwortlichkeit als in früheren Zeiten wahrzunehmen. Weil sich fraglos dadurch die berufliche Situation von Lehrerinnen und Lehrern (mehr oder weniger) drastisch verändern wird, ist es nur konsequent, wenn man den Blick auf wichtige Aspekte des Wandels und der dadurch ausgelösten Notwendigkeit einer veränderten Professionalität Vorrang vor den weiteren beruflichen Anforderungen und Kompetenzen einräumt. Obwohl die »gemeinsame Erklärung« fünf Jahre nach der Denkschrift erfolgte, schienen deren Verfasser dennoch anders als die Kommission der Denkschrift nicht im gleichen Maße davon überzeugt zu sein, dass der »systemischen« Schulentwicklung künftig ein derartig vorrangiger Stellenwert zukäme. Ansonsten, d.h. unabhängig von der Frage, welche Priorität Schulentwicklung in Zukunft haben sollte, weisen die beiden Berufsleitbilder große inhaltliche Überschneidungen auf. Die als Basiskompetenzen bezeichneten Anforderungen, die in der Ausbildung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vertreten sein müssen, beziehen sich auf sieben Aufgabenfelder:

”

- Fachlich-didaktische Kompetenz
dazu gehören
 - fachliches Wissen und Können und curriculare Kompetenz,
 - die Fähigkeit, Phänomene und Probleme fachbezogen und fachübergreifend aufzuschließen und zu bearbeiten,
 - die Fähigkeit, Lernen in Bezug auf größere curriculare Zusammenhänge hin zu organisieren

- Fähigkeiten zur Gestaltung eines koedukativen Unterrichts, der beiden Geschlechtern gerecht wird.
- Methodische Kompetenz
dazu gehören die Verfügbarkeit
 - einer Methodenvielfalt für die Unterrichtsgestaltung,
 - von Lehr- und Lernstrategien,
 - von Methoden zur Gestaltung interaktiver Lehr-Lern-Umgebungen,
 - von Kenntnissen sonderpädagogischer Arbeit.
- Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen
dazu gehören Fähigkeiten
 - zur Organisation und Gestaltung der Lernumwelt,
 - zur Entwicklung und Nutzung von Materialien, die selbstgesteuertes Lernen fördern,
 - zur Kommunikation und Menschenführung,
 - zum Erkennen und Gestalten von Gruppenprozessen.
- Diagnostische Kompetenz
dazu gehören Fähigkeiten
 - zum Erkennen von Lernpotentialen, spezifischen Lernvoraussetzungen, Lernhindernissen sowie Prozessen und Reaktionen der Lernenden,
 - zur Beobachtung und Beurteilung,
 - zum Erfassen von Möglichkeiten und Beschränkungen beim Erreichen pädagogischer Ziele,
 - zur Analyse der eigenen Professionalität, der Bewältigung der Arbeitssituation und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten,
 - zur Evaluation.
- Beratungskompetenz
dazu gehören Fähigkeiten
 - zur Anleitung für das Selbstmanagement von Lernen,
 - zur Einbringung prozessorientierter Lernhilfen,
 - der Anleitung zur Selbstevaluation.
- Metakognitive Kompetenz
dazu gehören
 - vertiefte Kenntnisse über den Ablauf von Lernprozessen und den Erwerb von Wissen,
 - Beobachtung und Reflexion eigener Denkprozesse und Handlungen als Voraussetzung für Strategieentscheidungen,
 - Wahrnehmungsfähigkeit für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen bei sich selbst und anderen.
- Medienkompetenz

dazu gehören

- Sensibilität für die Bedeutung der Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen,
- Vertrautheit mit dem Einsatz und der Nutzung neuer Medien als interaktive Lernsysteme für den Aufbau und die Übung von Sachwissen und Handlungswissen,
- Urteilsfähigkeit gegenüber den »Botschaften« der Medien,
- Fähigkeiten zur Erschließung der Bildungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die mit Medien gegeben sind.

– Teamfähigkeit

dazu gehören

- Kompetenzen zur kollegialen und interprofessionellen Zusammenarbeit,
- Fähigkeiten zur Selbststeuerung in sozialen Kontexten und zur Konfliktbewältigung,
- Motivation zur teamorientierten Gestaltung von Unterricht und Erziehung.“ (S. 304-306)

Für die Sicherung einer den heutigen Anforderungen entsprechenden Professionalisierung der Lehrerschaft ist die Orientierung an einem beruflichen Leitbild unerlässlich. Nur so kann ein klar umrissenes Rahmenkonzept entwickelt und kommuniziert werden, dem die für die Implementation eines zukunftsorientierten Lehrer(aus)bildungsprogramm notwendigen Ziele und Inhaltsbereiche zu entnehmen sind. Mit Absicht wird von einem »Programm« gesprochen, weil ein Programm auf Gewissheit und Systematik gründet. Für die (universitäre) Lehrer(aus)bildung bedeutete dies festzulegen, was ins Programm, mit welchem Verbindlichkeitsgrad aufgenommen werden sollte und, dies ist entscheidend, welche fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Mindestkompetenzen und Standards am Ende eines Studiums erreicht sein sollten, damit die Referendare über eine gemeinsame berufsspezifische Basis und eine gemeinsame Sprache verfügen.³ Dies setzte an den Universitäten eine Klärung darüber voraus, was inhaltlich für die Erfüllung des Programms notwendig ist. Was und wie innerhalb der jeweils beteiligten Disziplin unbedingt miteinander verbunden werden sollte und deshalb in den Pflichtbereich gehört. Vor allem dann weiter, wie die verschiedenen Fachinhalte einschließlich der Praxisanteile so aufeinander abgestimmt werden können, dass Passungsprobleme vermieden werden.⁴

³ Unstreitig werden je nach (länderspezifischem) Zuschnitt der Lehramtsstudiengänge ebenso Angebote zur Verfügung stehen müssen, die auf differenzielle Tätigkeitsanforderungen und Arbeitsschwerpunkte (Kompetenzprofile) bezogen sind.

⁴ Selbstverständlich tangierte die Entwicklung eines Lehrer(aus)bildungsprogramms ebenso die Frage nach dem Verhältnis von erster und zweiter Phase wünschenswerterweise auch darüber hinaus zur Berufseinstiegsphase und Lehrerfortbildung. Bezüglich des Zusammenhangs von erster und zweiter Phase gelte es zu klären, ob es sich um ein »konsekutives« oder »integratives« Grundmodell handelt. Während es in den siebziger Jahren bereits erfolgreiche Versuche mit dem »integrativen« Modell in der Lehrer(aus)bildung gegeben hat, d.h. der vollständigen inhaltlichen und strukturellen Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase, gibt es derzeit Versuche, »Teile« der zweiten Phase in die erste Phase »vorzuziehen«, während beispielsweise die Expertenkommission, die sich mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen auseinandergesetzt hat (2007), dagegen ausspricht. Stattdessen plädiert sie eine „weitere Profilierung der Stärken der beiden Institutionen“ und empfiehlt ein „geordnetes Nacheinander der beiden Ausbildungsphasen, aber ... eine bessere Abstimmung zwischen ihnen.“ (S. 6-7)

2. Berufsbezogene Ausbildung

These: Lehrer(aus)bildung bezieht sich auf die Professionalisierung für ein schulisches Berufsfeld. Das Studium für ein Lehramt muss deshalb in allen Phasen und Ausbildungsabschnitten Bezüge zum Berufsfeld herstellen und sichern. Das Berufsfeld differenziert sich in verschiedene Handlungsfelder und Kompetenzen.⁵

⁵ Mit den Standards in der Lehrerbildung, wie sie die Kultusministerkonferenz vereinbart hat (Beschluss vom 16.12.2004) wird zum ersten Mal in der Geschichte universitärer Lehrerbildung der konstruktive Versuch unternommen, Anforderungen für die Berufstätigkeit von Lehrkräften zu definieren. Anschließend an die Beschreibung inhaltlicher Ausbildungsschwerpunkte, die nachfolgend aufgeführt werden, erfolgt die Formulierung von (Mindest-)Kompetenzen, die allerdings nicht den Ausbildungsschwerpunkten zugeordnet werden, sondern jene Kompetenzbereiche subsumiert, die aus den Zielvereinbarungen der Gemeinsamen Erklärung (2000) eins zu eins übernommen werden. Beispielgebend wird auf eine Kompetenz aus Bereich Erziehung verwiesen:

- Bildung und Erziehung
Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle des Lehrers
Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik
Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation
Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung
Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation
Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung
Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
- Schulentwicklung
Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung
Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse.“

(S. 4-5)

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 5:

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.
- wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.
wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden. Die Absolventinnen und Absolventen...
- reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.
- üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.

Ein strukturell und inhaltlich vernetztes System der Lehrer(aus)bildung sichert für die Erstausbildung eine an Mindeststandards orientierte Berufsfähigkeit. Sie ist grundständig, weil sie vom ersten Semester an berufsfeldbezogen erfolgt und somit dem Lehramtsstudierenden frühzeitig ermöglicht, seine vielleicht noch unsichere Studienmotivation in eine überzeugte zu verändern. Die Studierenden benötigen deshalb (Aus)Bildungselemente, die einerseits eine intensive Reflexion ihrer Berufswahl zum expliziten Gegenstand haben. Dies setzt andererseits voraus, dass sich die Studierenden theoretisches Fachwissen nicht isoliert und rezeptiv aneignen, sondern aufeinander und auf die Praxis des Berufsfeldes bezogen. In diesem Sinne wird die „Entstehung von Professionalität als ein berufsbiographischer Prozess verstanden“ (vgl. ebenda, S. 6), in dem die Persönlichkeitsbildung aufgrund zugenommener Komplexität der beruflichen Aufgaben im Kontext der heterogenen individuellen sozialen, kulturellen, ökonomischen Schülervoraussetzungen von herausragender Bedeutung ist.⁶ Diese Befundlage begründet die beiden nächsten Thesen.

3. Pflichtbereiche der Hochschulausbildung

These: Die Lehramtsausbildung umfasst prinzipiell vier Pflichtbereiche: Erziehung- und Sozialwissenschaften einschließlich der Psychologie (resp. Bildungswissenschaften), Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Praxisanteile. Daneben optionale Angebote aus den Bereichen Gesundheitswissenschaften, Philosophie, Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften.

Für eine professionelle Berufsfähigkeit sind umfassende fachwissenschaftliche, allgemein- und fachdidaktische wie pädagogisch-psychologische, kommunikative und emotional-soziale Kompetenzen etc. unverzichtbar, die sich weder auf Fachdisziplinen beschränken lassen noch ohne Theorie-Praxis-Bezug entwickelbar wären. Will man nicht Zusammengehörendes künstlich trennen, bedarf grundständige Lehrer(aus)bildung der Sicherung eines integrativen, die Hauptkomponenten wechselseitig miteinander verknüpfenden Kerncurriculums.

Kennzeichnend für die bisherige universitäre Lehrer(aus)bildung ist eine Dominanz der Fachwissenschaften, von Fachwissenschaften allerdings, die zumeist gar nicht an den begründeten Erwartungen der Studierenden und den Forderungen aus dem Berufsfeld Schule interessiert sind. Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen eigens für Lehramtsstudenten sind selten.

setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

⁶ Das Studienziel Persönlichkeitsbildung von dem der Personenkreis um Sascha Spoun und Werner Wunderlich (Hrsg.) in einer Publikation zum Bildungsantrag der heutigen Universität spricht, dient dazu, den akademischen Nachwuchs vor negativen Vereinseitigungen und Verengungen durch die Vorrangstellung eines ausgeprägten Spezialistentums zu bewahren. Dieser Positionierung stimme ich im Interesse einer modernen Lehrer(aus)bildung ausdrücklich zu, weil ich davon überzeugt bin, dass im Rahmen einer Entwicklung der Schule zur »lernenden Organisation« Lehrerinnen und Lehrer in besonders hohem Maße über die nachfolgend genannten Fähigkeiten verfügen sollten. „Vor allem ganzheitlich und umfassend gebildete Persönlichkeiten, fähig zu differenziertem Denken und reflektiertem Handeln, die willens und in der Lage sind, schwierige Entscheidungen zu treffen und hohe Verantwortung zu übernehmen, sind gefragt. Benötigt werden universell qualifizierte Menschen, die in der Lage sind, bei ihren Lösungsstrategien auch die moralischen und sozialen Konsequenzen, ..., die ethischen Maßstäbe und moralische Fragen mit einzubeziehen.“ (Spoun/Wunderlich 2005, S. 20)

Vorrang haben hingegen die Lehrangebote in den fachdisziplinären Diplom- und Magisterstudiengängen bzw. BA/MA-Studiengängen, die für Lehramtsstudierende »geöffnet« werden. Obwohl es die Fachwissenschaften oft über das Instrument der Pflicht offensichtlich geschafft haben, in der universitären Lehrer(aus)bildung das Zepter zu schwingen, lässt sich nicht daraus schließen, diese erfolge zu fachbezogen, denn unübersehbar kann festgestellt werden, dass der Beitrag der fachwissenschaftlichen Anteile für die zukünftige Berufsfähigkeit in mehrerlei Hinsicht unbefriedigend ausfällt.⁷

Erschwerend hinzu kommt das Mauerblümchen-Dasein, das oft die Fachdidaktiken fristen.⁸ Die Nachwuchslage in den Fachdidaktiken ist defizitär, zunehmend weniger stehen Lehrende mit der nötigen Doppelqualifikation und beruflichen Erfahrungen in der Schulpraxis zur Verfügung mit der Konsequenz, dass fachdidaktische Studien immer randständiger werden und an wissenschaftlicher Reputation verlieren. Mit einem berufsfeldbezogenen Kerncurriculum kann diesem hochschulpraktischen Missstand wirkungsvoll begegnet werden, weil mit diesem zugleich zwingend der berufstheoretische und -praktische Stellenwert der Fachdidaktiken verbessert würde.

4. Kerncurriculum als spiralförmiger Bildungsgang

These: Das Kerncurriculum ist als integratives Phasenmodell zu konzipieren, das dem Studierenden ermöglicht, neben der Vermittlung professioneller Grundlagenqualifikation sein individuelles Profil als künftiger Lehrer wie seine Identität als »Lehrerpersönlichkeit« zu entwickeln. Seine wissenschaftliche Grundhaltung soll die eines »forschend Lernenden« entsprechen.

Gemäß dieser Überlegung soll das gesamte Studium als ein kohärenter Bildungs- und Qualifizierungsprozess mit ineinander übergehenden Lernschleifen auf einem stetig steigenden Niveau der Problemlösung und des Transfers auf das Berufsfeld erfolgen (siehe Abbildung). Denkbar wären beispielsweise drei Phasen:

- Die erste dient der Orientierung und Erkundung. In dieser sollen insbesondere Studienmotivation und Berufsvorstellungen reflektierend geklärt werden. Zudem soll ein fachspezifisches Problembewusstsein entwickelt sowie grundlegende fachliche Wissensbestände in enger Verbindung zu fachdidaktischen Studien angeeignet werden.
- In der zweiten Lernschleife geht es vorrangig um die Bearbeitung fachspezifischer Fragestellungen und deren Umsetzung (Planung, Erprobung und Auswertung) im Berufsfeld. Dabei

⁷ „Kennzeichnend für die Lehrerausbildung ist eine *Dominanz von Fachwissen in der ersten Phase* und von fachbezogener Unterrichtslehre in der zweiten Phase. So wird ein Berufsverständnis begünstigt, das primär durch die Fähigkeit bestimmt ist, Fachwissen im Unterricht weiterzugeben.“ (Bildungskommission NRW, S. 308; Hervorhebungen – E.J.)

⁸ „Die Nachwuchslage in den Fachdidaktiken ist schwierig; es stehen hier und in den Erziehungswissenschaften immer weniger Lehrende zur Verfügung, die neben einer wissenschaftlichen Qualifikation auch über Erfahrungen in der Schulpraxis verfügen. Die vorgesehenen schulpraktischen Studien können an Universitäten nicht angemessen realisiert werden.“ (ebenda)

Auch wenn diese Aussage schon 13 Jahre zurückliegt, nach meinen Beobachtungen hat sich die Lage inzwischen nicht entspannt, sondern noch verschärft.

sind notwendigerweise pädagogisch-fachdidaktische, motivations- und lernpsychologische wie allgemein erziehungswissenschaftliche Anteile zu integrieren.

- Mit der dritten und letzten Lernschleife wird die Arbeit in den Studiengebieten vertieft und spezialisiert im Hinblick auf die konkrete Berufstätigkeit. Die notwendige inhaltliche Verknüpfung der universitären mit der Referendariatsausbildung wird dadurch erleichtert, die über die Vereinbarung gemeinsamer Projekte bis hin zur Entwicklung einer Integration beider Ausbildungsabschnitte reichen kann. Bei Beibehaltung der Konsekutivität sind unterschiedliche Erwartungen beider Ausbildungsphasen offen zu legen, um zu klären, welchen Beitrag die Hochschulausbildung einerseits und das Referendariat andererseits für die Entwicklung einer modernen, professionellen Berufsfähigkeit zu leisten haben.

Grundsätzlich ist von einer Gleichwertigkeit nicht aber Gleichartigkeit der Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter auszugehen. Die Gesamtausbildungsdauer aller Lehrämter soll gleich lang und gleichermaßen qualitativ anspruchsvoll sein. Kürzere Ausbildungsgänge für Lehrer kleinerer Kinder oder für Jugendliche mit so genannter »praktischer« Begabung widersprechen schulpädagogischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Professionalisierung der diesbezüglich betroffenen Lehrämter angesichts gestiegener Berufsanforderungen und der gesellschaftlich berechtigten Erwartung, das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche »aller« Schulformen zu sichern. Somit gilt für alle Lehrerbildungsgänge das vorgeschlagene Drei-Lernphasen-Modell, abgesehen davon, dass selbstverständlich jedes Lehramt einen berufsspezifischen Fokus hat, in welchem sich die schulformtypischen Funktionen und Aufgabenstellungen brechen.

Neben einer großen Zahl von Lehrveranstaltungen mit z. T. deutlich veränderten Lehrinhalten braucht aufgrund des deutlichen Wandels der Rahmenbedingungen des Schulehaltens, insbesondere der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen, die universitäre Lehrerausbildung die verstärkte Anbindung an Kooperationsschulen, um dem Prinzip des »forschenden Lernens« im Praxisfeld Schule das nötige Fundament zu sichern. Theorie-Praxis-Verzahnung findet durch gemeinsame Ausbildungsverantwortung von Hochschullehrern und eigens für die Aufgabe mit einem bestimmten Stundendeputat freigestellten Praxislehrern statt.

5. Charakterisierung und Begründung des Theorie-Praxis-Bezugs in der universitären Ausbildung

These: Theorie-Praxis-Bezug ist nicht gleich Theorie-Praxis-Bezug. Eine Reihe derzeit diskutierter bzw. bereits geplanter (Ausbildungs-)Modelle führt zu einer Simplifizierung bzw. Enttheoretisierung wissenschaftlicher Theorie bei gleichzeitiger Überbetonung der Dignität und Selbstreferenz »der« Praxis. Auch die Bedeutung und das Verständnis von Praxis unterscheiden sich in einem »konsekutiven« Ausbildungsmodell wie dem derzeitigen logischerweise voneinander.

Die Ansprüche an eine universitäre Lehrerausbildung und die Schwierigkeiten in der Vergangenheit, diese inhaltlich und organisatorisch gemäß einem anforderungstheoretischen Konzept

pädagogischer Professionalität zu realisieren, werden gegenwärtig zum Anlass genommen, das bisherige System in toto als gescheitert zu erklären und nach neuen bzw. anderen Organisationsformen zu suchen. Im Mittelpunkt der Kritik steht meist der nicht oder nur unvollständig geleistete Theorie-Praxis-Bezug bzw. die Praxisferne der Universität, die nicht allein durch ein Mehr an Praxisnähe zu heilen sei, sondern nur durch eine Ausbildung in der Praxis selbst. Einer unmittelbar »praktischen« Ausbildung, gemäß derer praktisches Können am besten im Kontext berufsmäßiger Praxis zu gewinnen wäre. Ausbildungsgegenstand soll – dieser Position folgend – das gesammelte, ausschließlich praxisbewährte Erfahrungs- und Expertenwissen sein. Gelingende Praxis bzw. das Lehrerwissen über »erfolgreich« bewältigte Praxis fungiert selbst wiederum als Modell für die Praxisrelevanz praktischen Wissens und Könnens. Sicherung und Vermittlung eines Kanons »handwerklichen« Erfahrungswissens, das allein der Entstehungs- und Verwertungslogik praktischen »Experten«-Wissens folgt, würden somit zu Richtlinien eines derartigen Ausbildungskonzeptes. Dafür böten sich Fachhochschulen zu Recht als geeignet an, umso zutreffender übrigens, wenn damit tatsächlich die Probleme der Lehrerausbildung (u.a. im Spiegel der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien und professionstheoretischer Kritik betrachtet) einer aussichtsreichen Lösung zugeführt werden könnten. Dies scheint allerdings nicht der Fall zu sein.

Unbestritten ist doch, dass es verschiedene Modelle des Theorie-Praxis-Bezugs gibt und diese nicht alle im gleichen Maße tragfähig für eine zeitgemäße, professionelle Lehrerausbildung sind. Beispielsweise ist es für eine nachhaltige innere Schulreform, in deren Mittelpunkt die qualitätsverbessernde Unterrichtsentwicklung anzusiedeln ist, unbedingt notwendig, dass bspw. die Lehrerinnen und Lehrer die Testergebnisse von TIMSS, IGLU, PISA, PISA-E oder Markus verstehen und interpretieren können, damit sie daraus Rückschlüsse für ihren Unterricht und ihr berufliches Handeln ziehen. Neben Kenntnisse über Methoden der empirischen Sozialforschung, die zur Auswertung und Interpretation derartiger Befunde qualifizieren, bedarf es des Erwerbs einer dementsprechenden persönlichen Grundeinstellung, d.h. der Entwicklung einer kritisch analytischen Haltung und reflexionsbezogenen Handlungskompetenz, unter den Voraussetzungen eines komplexen Berufsfeldes selbstständig auch neuen Erkenntnissen und Lösungen bildungspolitischer und schulpädagogischer Anforderungen zu suchen (vgl. Spoun/Wunderlich 2005, S. 24). Die kritische Sicht auf die Praxis, auf das eigene Verhalten, auf die Wirksamkeit von pädagogischen und didaktischen Entscheidungen, die Evaluation systemischer Maßnahmen usw. auf der Basis wissenschaftlicher Theoriebildung kennzeichnet dieses Modell eines Theorie-Praxis-Bezugs, das tendenziell dem eines empirisch-analytischen unter Einbeziehung hermeneutischer Anteile entspricht. Folgerichtig stellt auch die Expertenkommission (2007) für die »Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen« klar, dass in der ersten Phase die „Vorbereitung auf Praxistauglichkeit im Vordergrund (steht), in der zweiten Phase die Schaffung von Handlungssicherheit“ (S. 7).

Dem empirisch-analytischen Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses liegt als Grundfigur das »forschende Lernen« zu Grunde. Der künftige Lehrer verfügt über wissenschaftliche Kenntnisse, um mit Hilfe geeigneter »empirischer« Methoden die Lernbedingungen seiner Schüler zu erfassen und sieht sich in der Lage, die Qualität seines Unterrichts darauf abzustimmen. Außer-

dem ist er fähig, aktuelle berufsbezogene Forschungen angemessen wahrzunehmen und für seine Berufspraxis zu verarbeiten.

Mit dem Modell des »forschenden Lernens« erfolgt eine Stärkung der »reflexiven Verwissenschaftlichung« (vgl. Helsper/Kolbe 2002), indem Praxiszugänge dem kritisch-distanzierten, theoriegeleiteten Durchdenken »beobachteter und erlebter« Praxiszusammenhänge dienen. Erst darauf können und sollten eigene Praxiserprobungen aufbauen, die dann wiederum zum Ausgangspunkt selbst zu beforschender Praxis gemacht werden könnten. Gestützt werden diese Überlegungen der Expertenkommission »Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (2007)«, denen zufolge die „Unterschiedlichkeit der Leistungsprofile von universitärer Lehramtsausbildung und Vorbereitungsdienst“ betont wird. „Die Universität vermittelt primär berufsfeldbezogenes fachliches Wissen und *konzeptuell-analytisches Verständnis* der Berufstätigkeit (Hervorhebung – E.J.), die zweite Phase (der Vorbereitungsdienst) reflexionsbezogene Handlungskompetenzen“ (S. 6).

Jedoch steckt hinter der Grundfigur des forschenden Lernens berufsbiographisch betrachtet noch sehr viel mehr, nämlich eine mögliche Antwort auf die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer dazu gebracht werden können bzw. als individuellen Habitus die permanente Bereitschaft entwickeln können, im beruflichen Professionalisierungsprozess notwendigerweise erworbene Wissens- und Handlungsroutinen kritisch zu hinterfragen und zu verändern. Für die Ausbildung von Innovationsbereitschaft sind neben aktuellen Einflüssen unübersehbar langfristig verankerte Einstellungsmuster von großer Bedeutung, die sich schon früh einschleifen. Das hohe Maß an Reflexivität, das unübersehbar erforderlich ist, um individuelle Veränderungsprozesse überhaupt in ihrer »Sinnhaftigkeit« zu erkennen, kann durch das Einstellungsmuster des »forschenden Lernens« entscheidend unterstützt werden. Für eine Qualitätssicherung und -steigerung durch systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung scheint die Verkoppelung des professionstheoretischen Ansatzes der »reflexiven Verwissenschaftlichung« mit der handlungstheoretischen Grundfigur des »forschenden Lernens« eine Erfolg versprechende Lehrerbildungskomponente darzustellen. In diese Richtung sollte die Lehrerbildung dringend reformiert werden! Verkürzt praxeologisch ausgerichtete BA-Studiengänge helfen ebenso wenig weiter wie eine Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen.

Vor diesem Hintergrund ist die Losung, die Lehrerbildung soll »praxisnäher« werden, zunächst nichts anderes als eine vordergründig wohlfeile Verlockung, genauer betrachtet aber eine grelle Schimäre. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn »die« Praxis des Referendariats in die Hochschule mit der Sekundär- oder vielleicht doch Primärintention geholt werden soll, die 2. Ausbildungsphase um ein halbes Jahr oder mehr verkürzen zu können. Dabei wird übersehen, dass das Theorie-Praxis-Modell des Referendariats in Teilen oder vollständig, und zwar völlig zu Recht und sachlich begründet, ein anderes als jenes an der Universität ist. Auf diese Divergenz hebt ebenfalls die Expertenkommission für die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen ab, indem sie ausdrücklich nicht für mehr, sondern bessere Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung plädiert. „Der Praxisbezug der universitären Praxisphasen richtet sich dabei *nicht auf die Vermittlung von Handlungsroutinen* im Unterricht und Schule, sondern auf die *theore-*

tisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ (S. 8; Hervorhebungen – E.J.)

Anders würde die Situation, wenn die Kultus- und Wissenschaftsminister den Mut hätten, die 1. und 2. Ausbildungsphase in einem echten »integrativen Bildungsgang« zusammenzuführen.

Bisher konnte sich die Idee und Wirksamkeit des Modells des forschenden Lernens in der universitären Lehrerbildung noch wenig entfalten, weil der Stellenwert empirischer Forschung einschließlich der Analyse und der Interpretation ihrer Ergebnisse für die Entwicklung beruflicher Professionalität von Lehrkräften von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin selbst unterschätzt wurde. Es sollte deshalb zu einem schnellen Bewusstseinswandel kommen, damit nicht das eintritt, was der Hamburger Bildungsforscher Wilfried Bos unter den gegenwärtigen Berufsbedingungen der Lehrerschaft als ernsthaften Vorschlag öffentlich präsentiert hat, nämlich Moderatoren auszubilden, die den Lehrern die Testergebnisse von PISA etc. erklären und mögliche Konsequenzen aufzeigen können (Süddeutsche Zeitung 01.07.2002).

6. Berufsmotivationsklärung und Abschied von der Schülerrolle

These: Die erste Lernschleife des Kerncurriculums soll als eine einjährige gemeinsame Orientierungs- und Grundausbildungsphase für alle Lehrämter allgemein bildender Schulen gestaltet werden.

Diese Eingangsphase dient drei Zielsetzungen:

- (1) Die eigene Schülerkarriere und den Findungsprozess der Berufswahl kritisch zu reflektieren.
- (2) Das künftige Berufsfeld in seiner Anforderungsvielfalt kennen zu lernen und
- (3) Praktika in verschiedenen Schulstufen bzw. Schulformen durchzuführen, um eine an neuen eigenen Erfahrungen gespiegelte Entscheidung über die eigene Berufstauglichkeit und Schulformwahl treffen zu können.

Überlegenswert scheint die Fragestellung, ob nicht jeder an einer Lehramtsausbildung Interessierte vor Beginn des Studiums eine *mindestens halbjährige, wahrscheinlich noch besser, eine einjährige Praxiserkundungsphase in einem anderen als dem angestrebten Berufsfeld absolvieren sollte*. Hintergrund dieses Gedankens ist die vielfach beklagte lebensweltliche und gesellschaftliche Erfahrungsarmut der Lehrerschaft, die dadurch entsteht, dass der weitaus größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer das System Schule/Hochschule nie verlassen hat.⁹ Damit Schule ihren selbst gestellten Anspruch, die Schülerinnen und Schüler würden nicht für die Schule, sondern das Leben lernen, zumindest in Ansätzen einhalten kann, sollten allerdings die Reprä-

⁹ Pointiert schreibt Mönninghoff (1992) zu dieser Problematik:

„Lehrer sind sich selten der Tatsache bewusst, dass sie – von wenigen Ausnahmen abgesehen – ihr gesamtes Leben (zumindest einen großen Teil davon – Ergänzung E.J.) vom 6. bis etwa 65. Lebensjahr in der Schule verbringen, in einer Institution, deren vornehmstes Ziel seit Generationen in der »Vorbereitung auf das Leben« besteht. (...) Dreizehn Jahre im Normalfall als Schüler, dann 5-7 Jahr Ausbildung an einem schulischen oder schulähnlichen Ort, der Universität und dem Seminar, dann Übergangsloser Tausch der Rollen – es sei denn, man will das Zwitterdasein des Referendars als Übergang bezeichnen. Zwanzig Jahre wird er auf das Leben vorbereitet, dann bereitet er andere darauf vor.“ (S. 13)

sentanten möglichst viel vom außerschulischen Leben aus eigener Erfahrung kennen, vor allem auch das Leben in der außerschulischen Berufs- und Arbeitswelt.

Modelle, mit denen eine Verknüpfung zwischen der berufsfremden und der berufsbezogenen Praxisphase möglich werden, sollten geprüft werden.

7. Eignung für den Lehrerberuf

These: Nicht jeder noch so gute Kenner seines Studienfaches hat automatisch das Zeug zum guten Lehrer, wie überhaupt nicht jeder, der Lehrer werden will, Lehrer werden sollte. Die Frage der Eignungsfeststellung während des Studiums (möglichst früh) ist die eine Seite, die Frage, wie jemand zu einer »Erzieherpersönlichkeit« werden kann, die andere Seite ein und derselben Medaille.

„Schwache Schülerinnen und Schüler werden gerne Lehrer“, titelte der Tagesspiegel vom 09.09.2002 unter Berufung auf den Bildungsforscher und Hauptverantwortlichen der PISA-Studie, Jürgen Baumert. Seit 1975 sinke der Abiturdurchschnitt derjenigen, die später den Lehrerberuf ergriffen, so dessen Aussage. Die Hochschulen stehen also offensichtlich vor dem Problem, an Attraktivität bei den leistungsstarken Abiturienten das zu verlieren, was sie gleichzeitig bei den Schwächeren hinzugewinnen. Ohne aus dieser Situation weder implizit noch explizit die Schlussfolgerung ziehen zu wollen, es gäbe einen gesicherten Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Abiturnote und der Befähigung zum Lehramt, wäre es trotz allem einerseits wünschenswert, möglichst Nachwuchs für das Lehramtsstudium aus der Breite der Abiturienten gewinnen zu können und andererseits wünschenswert zu erfahren, warum leistungsstarke Abiturienten immer häufiger die Fächer von dem Lehrerberuf lassen.

Ohne Ergreifung intervenierender Maßnahmen wird man vermutlich diesen Trend weder aufhalten noch umkehren können. Bei Beibehaltung des jetzigen Verfahrens – vor allem auf dem Hintergrund des hohen Nachwuchsbedarfs – wird es deshalb vermutlich zu einem weiteren Ansehensverlust des Lehrerberufs (Lehrerberuf als akademische Restchance?) und möglicherweise zu einer weiteren Verschlechterung des Ausbildungsniveaus kommen. Weil zentral mit der Eignung als Lehrer nicht nur fachliches und pädagogisches Wissen verbunden ist, sondern ebenso bestimmte Einstellungen und Motivationen, eben die Persönlichkeit als solche, müssten Fragen nach dem Erwerb von pädagogischen Überzeugungen ebenfalls im Zentrum der Lehrerreform stehen. Der bekannte Reformpädagoge Makarenko hat es einmal so ausgedrückt. „Der Erzieher muss selbst erzogen (worden) sein“, womit nichts anderes gemeint ist, als die Realisierung der Forderung, dass der Lehrer eine »Erzieherpersönlichkeit« geworden sein sollte, bevor er endgültig im Lehrerberuf tätig wird. Menschen entwickeln sich mit und an ihren Aufgaben. Während der Lehramtsausbildung brauchen junge Menschen deshalb Aufgaben, die sie in ihrer Erzieherpersönlichkeit entwickeln und fördern helfen. Ergänzend kann es durchaus sinnvoll sein, individuelle, berufsspezifische Persönlichkeitstests durchzuführen, die nicht der Auslese dienen, sondern der Entwicklung und Förderung des sich in der Ausbildung befindlichen Menschen. Die als Persönlichkeitsprofil angezeigten Stärken sollten während des Studiums weiterentwickelt

und die ebenfalls festgestellten Schwächen sollten soweit wie möglich ausgeglichen werden. Begleitende Trainings- und Beratungsprozesse dienen der Persönlichkeitsschulung und der selbstreferentiellen Eignungsüberprüfung. Psychologische Unterstützungsangebote in Form von studienbegleitenden Trainings haben Schaarschmidt und Kieschke (2007) entwickelt unter dem Namen »Potsdamer Trainingsmodell« veröffentlicht. Neben der Möglichkeit, die beruflichen Voraussetzungen im Lehrernachwuchs durch eine qualifizierte Eignungsauswahl mittels des Einsatzes von Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren (vgl. Herlt/Schaarschmidt 2007, S. 157ff.) zu verbessern, führen studienbegleitende Trainings zu partiell erfolgreichen Effekten. Bezüglich der AVEM-Musterverteilung¹⁰ tritt bei Zweitmessung das (wünschbare) Muster G verstärkt auf, während die Anteile in den Risikomustern verringert werden konnten. Allerdings nicht durch einen Wechsel in das Muster G, sondern S. „Das heißt, es gelingt, die resignative Tendenz zurückzudrängen und das Wohlbefinden zu steigern, es bleibt aber die Zurückhaltung im Arbeitsengagement“ (ebenda, S. 143). Letztlich ist der Wechsel aus einer Risikogruppe zu einem die Schule ebenfalls belastenden Verhaltens- und Einstellungsmuster gelungen. Tatsächlich also keine »Erfogslösung«.

Anspruchsvolle Aufgabenstellungen, die entwickelnd und fördernd wirken sollen, müssen einige wichtige Anforderungen erfüllen, u.a. sollten sie mit direkter, persönlich einzulösender Verantwortung verbunden sein (z.B. Betreuung von Fördergruppen, um sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu erproben).

Die wichtigste Voraussetzung ist aber, dass einerseits möglichst früh die Eignungsfeststellung erfolgt, um jedem die Chance für einen Wechsel des Studiums ohne allzu große Zeitverluste offen zu halten. Andererseits sollte ebenso früh mit einer Schulung der Erzieherpersönlichkeit begonnen, weil beides nicht voneinander trennbar ist, d.h. Aufbau und Festigung der berufsorientierten Motivation und des Hineinwachsens in die Erzieherrolle, um Lehrer *und* Pädagoge sein zu können. Sowohl Schaarschmidt u.a. (2007) als auch Rauin (2007) berichten von hoch problematischen Eingangsvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden. Während nach einer Studie zu »Studieverhalten und Karrieren im Lehrerberuf« eine Gruppe von etwa 25 Prozent aller Studienanfänger eigentlich nie Lehrer werden wollte und die Studien wohl nur als »Notlösung« empfand. Zwar brechen viele aus dieser Gruppe »konsequenterweise« das Studium ab, aber letztlich nur 50 Prozent. Viele – auch das ein markantes Ergebnis dieser Studie – halten auch dann am Berufsziel »Lehrer« fest, wenn sie während des Studiums deutliche Zweifel an der eigenen Eignung oder an der Richtigkeit ihrer Entscheidung haben“ (S. 61). Und noch ein weiterer Befund lässt aufhorchen: „Etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Berufs nicht gewachsen fühlten, waren auch schon im Studium überfordert und wenig engagiert“ (S. 64). In eine ähnliche Richtung weisen Aussagen aus der »Lehrerbelastungsstudie« von

¹⁰ Kurzbeschreibung der AVEM-Profile (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster)
Muster G – hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl (»Gesundheitsideal«)
Muster S – ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen
Risikomuster A – überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen
Risikomuster B – reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht

Schaarschmidt, der sog. »Potsdamer Studie«. „Neben sehr gut und gut geeigneten Lehramtskandidaten gibt es leider auch einen größeren Prozentsatz junger Leute, die mit falschen Erwartungen, *ungenügender Motivation* und leider auch unzureichenden Kompetenzen den Schritt ins Lehramtsstudium tun. Sie merken oft erst sehr viel später, mitunter erst im Referendariat, *dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eigentlich gar nicht ihre Sache ist und sie darüber hinaus der harten Realität des Lehrerberufs nicht gewachsen sind*. Die z.T. ungenügenden persönlichen Voraussetzungen schlagen sich auch in den AVEM-Ergebnissen wieder, wie wir sie bei Lehramtsstudierenden gefunden haben. *Hier ist insbesondere der hohe Anteil des Risikomusters B¹¹ hervorzuheben. Es ist schwer vorstellbar, dass Personen, die dieses Muster in stärkeren Ausprägungen zeigen, den Anforderungen der Lehrertätigkeit gerecht werden können, sind sie doch vor allem durch Tendenzen zum defensiven und resignativen Verhalten gekennzeichnet*. In einem Beruf, der offensives Auftreten und ständige Aktivität und Präsenz verlangt, *müssen solche Verhaltensmerkmale zum Scheitern führen*. Problematisch ist aber auch, dass wir ein verstärktes Auftreten des Musters S vorfinden, stehen bei diesem Muster doch Motivationsdefizite im Vordergrund. Insgesamt also ergibt sich kein sehr günstiges Bild.“ (Schaarschmidt u.a. 2007, S. 140; Hervorhebungen – E.J.). Übereinstimmend kommen beide Studien zu dem Ergebnis, dass viele junge Menschen ein Lehramtsstudium aufnehmen, für das sie weder motiviert noch geeignet sind. Diese Situation verbietet die Beibehaltung des Status quo, demzufolge sowohl der Zugang zum Studium als auch der Studienverlauf weitgehend frei von Verfahren qualifizierter Berufseignung gehalten werden. Mehr in die Beratung von Studienanfänger, mehr in ausbildungsbegleitende Trainings und mehr in frühzeitige »motivationsstärkende« oder »motivationsklärende« Kontakte mit dem Berufsfeld zu investieren, wäre eine dringend angezeigte Maßnahme. Mehr in den Einsatz in Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren und individuellen Stärken-Schwächenanalysen zu investieren wäre eine weitere ebenso wichtige Maßnahme.

¹¹ Vgl. Anm. 7

Literatur

- Bildungskommission NRW (Hrsg.) (1995): Denkschrift Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand-Verlag
- Bremer Erklärung (5. Oktober 2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion: »Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen«
- Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. von dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5.Jg, H. 3, S. 384-401
- Herdt, S./Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrerberuf? In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz
- Ilien, A. (2005): Lehrerverberuf. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mönninghoff, J.A. (1992): Das Bewusstsein des Lehrers. Neuwied: Luchterhand
- Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studienverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung aktuell. Heft 3 Universität Frankfurt/M., S. 60-64
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004

Während des Bildungskongresses unterstützen DGB und GEW einen ganzen Katalog von Forderungen, die schon von den Referenten im Einzelnen vorgestellt wurden.

Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) NRW und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW zum „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (LABG)“

Vorbemerkungen

DGB und GEW bewerten den Entwurf für ein "Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung" im Rahmen des Bologna Prozesses und vor dem Hintergrund des von uns kritisierten Hochschulfreiheitsgesetzes als einen pragmatischen Versuch der Übertragung einer neuen Struktur auf die Lehrerausbildung in NRW.

Durch die Bestimmungen zur Akkreditierung, durch die Gestaltungsmöglichkeiten, die die mit den Hochschulen zu schließenden Zielvereinbarungen bieten, durch die Einführung eines die gesamte Ausbildung begleitenden Portfolios und durch die Verpflichtung dem Landtag regelmäßig zu berichten, sind wichtige Voraussetzungen gegeben, die in diesem Prozess Orientierung ermöglichen.

Wir unterstützen nachdrücklich die Entscheidung für alle Lehrämter von einer gleichwertigen Aufgabe auszugehen, ein gleichlanges Studium für alle Lehrämter vorzusehen und in der Ausbildung die Bezüge zu den weiteren pädagogischen Arbeitsfeldern (Elementarbereich, außerschulische Jugendbildung, Erwachsenenbildung) zu betonen.

Wir unterstützen die Absicht, den Berufs- und Praxisbezug des universitären Teils der Ausbildung zu intensivieren, die fachliche und pädagogische Profilierung der zukünftigen Lehrkräfte zu stärken und die Zusammenarbeit der an der Ausbildung beteiligten Institutionen strukturell zu verankern.

Der Gesetzentwurf muss in einigen Punkten jedoch zwingend klarer gefasst werden und durch weitere Rechtssetzungen (Rechtsverordnungen, Änderung weiterer Gesetze) ergänzt werden, wenn die in der Begründung genannten Ziele des Gesetzes

- Stärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs,
- fachliche und pädagogische Profilierung der zukünftigen Lehrkräfte,
- Schaffung klarer Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für Qualitätssteigerung und Profilierung in Hochschule und Vorbereitungsdienst erreicht werden sollen.

In der Bestimmung der Kooperationsbeziehungen lässt das Gesetz gefährliche Lücken. Wir halten es zur Sicherung des Erfolgs des gesamten Vorhabens für zwingend, diese Lücken zu schließen.

Die mit dem LABG angestrebte Umgestaltung der Lehrerausbildung erfordert einen planvollen

Entwicklungsprozess, der zurzeit nicht einmal in Umrissen zu erkennen ist. Für diesen Entwicklungsprozess müssen Hochschulen, Schulen und Zentren für die schulpraktische Lehrerbildung definierte Zeit-, Personal- und Sachmittelressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Mit der Erfahrung aus bisherigen „Reformprojekten“ der Landesregierung, z.B. bei der Schulzeitverkürzung an Gymnasien (G8), haben DGB und GEW große Bedenken, in welchem Stil die Landesregierung die Reform der Lehrerbildung umsetzen will. Die Fach- und Seminarleitungen in den 34 Seminaren für Lehrerbildung sind außerordentlich verunsichert, weil bislang noch weitgehend unklar bleibt, unter welchen Bedingungen sie ihre Arbeit in Zukunft besser leisten sollen. DGB und GEW erwarten von der Landesregierung, dass diese große Reform der Lehrerbildung mit den Beschäftigten und nicht gegen sie geplant wird. Insbesondere ist Klarheit darüber zu schaffen, welche neuen Aufgaben in der ersten Ausbildungsphase auf sie zukommen und wie ihre Rolle bei der Anleitung von Praxis und Reflektion verbindlich definiert wird. Ebenso ist die innere Reform des Vorbereitungsdienstes gemeinsam mit den Fachleuten für Lehrerbildung zu erarbeiten, da seine Verkürzung neue intensivere Formen der Ausbildung erfordert.

Die Kooperation zwischen Hochschule und Zweiter Ausbildungsphase erwies sich bereits unter den Bedingungen vergleichbarer Rechtsstrukturen in der Vergangenheit als höchst problematisch. Unter den Bedingungen vollkommen unterschiedlicher Rechtssphären, wie sie mit dem Hochschulfreiheitsgesetz geschaffen wurden, wird diese Aufgabe noch komplexer. Wegfallende staatliche Regelungsbefugnisse müssen deshalb durch klare Gesetzesnormen und auf gesetzlichen Grundlagen basierende Verhandlungsaufträge für die Landesverwaltung ersetzt werden.

Durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 Monate entfallen jährlich ca. 100 Mio. € Besoldungsausgaben, gemessen am gegenwärtigen Aufwand. Zumindest diese Mittel müssen zur Ausgestaltung der neuen Lehrerbildung (Ausgestaltung der Kooperationen, Absicherung der neuen Anforderungen an Schulen, Personalstruktur in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Ausbau der Fachdidaktik etc.) jährlich zusätzlich zur Verfügung stehen. Der bedarfsdeckende Unterricht von LAA ist unter diesen Voraussetzungen aufzugeben.

Damit das Gesamtvorhaben gelingen kann, fordern DGB und GEW zur Gestaltung der Kooperation zwischen Hochschulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Schulen:

In einem System mit 14 Hochschulen, 34 Studienseminaren, 6800 Schulen und mehreren zehntausend Studierenden, Praktikanten und Lehramtsanwärtern bedarf ein solcher grundlegender Veränderungsprozess hinreichend klarer rechtlicher Vorgaben. Das Gesetz löst diesen Anspruch in der vorliegenden Form noch nicht ein.

Die in Artikel 2 festgeschriebene Verpflichtung der Hochschulen zur Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung als eigenständige Organisationseinheiten mit den dort fixierten Aufgaben und Zuständigkeiten entspricht den Vorstellungen von DGB und GEW. Mit diesen Einrichtungen erhält die Lehrerausbildung im Strukturgefüge der Hochschule einen Ort.

Zur Stärkung der kooperierenden Partner in den Zentren für Lehrerausbildung muss in Artikel 2 die Änderung des § 30 HG in Satz 7 wie folgt gefasst werden: „Das Nähere zu dieser Organisationseinheit, die ein Stimmrecht von Vertreterinnen und Vertretern der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung in den Gremien des Zentrums für Lehrerausbildung vorsieht.“

Die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen den Zentren für Lehrerausbildung und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung müssen in einer Rechtsverordnung mit Zustimmung der zuständigen Landtagsausschüsse festgelegt werden. In dieser Rechtsverordnung ist festzulegen, an welche Bedingungen (Status des Personals, Betreuungsrelationen, Bereitstellung von Praktikumsplätzen in Schulen, Aufgabenteilung zwischen den Kooperationspartnern) seitens des Staates die Kooperation gebunden ist. In ihr ist festzulegen, dass als Ausgleich für die staatlichen Leistungen im Rahmen des Praxissemesters die Studiengebühren entfallen und eine dem erhöhten Aufwand der Studierenden (Fahrtkosten, Unterbringung...) angemessene Praktikumsvergütung vom Land gezahlt wird. Die Regelungen dieser Rechtsverordnung sind verbindliche Grundlage der Zielvereinbarungen mit den Hochschulen.

Wir fordern, in den Schulen einen mit Ressourcen ausgestatteten Aufgabenbereich „Lehrerausbildung, Berufseinstieg, Fortbildung“ zu etablieren, damit in den Schulen die durch das Gesetz neu bestimmten Aufgaben (Mitarbeit an der Qualitätssteigerung und Profilierung, Begleitung und Mitgestaltung von Praktika, Durchführung des zwölfmonatigen Vorbereitungsdienstes) überhaupt erledigt werden können. Der entsprechende Bedarf muss in der VO zu § 93 SchulG definiert werden.

Damit das Gesamtvorhaben gelingen kann, fordern DGB und GEW zur Stärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs:

Um den gemeinsamen Aufgabenkern zu betonen regen wir an, in Artikel 1 §2.2 einzufügen: „Die Ausbildung berücksichtigt die allen pädagogischen Handlungsfelder gemeinsame pädagogische Verantwortung und berufsethische Verpflichtung.“

Wir regen an, für die in Artikel 1 §1.1 geforderte Orientierung der Lehrerausbildung an den Bedürfnissen der Schulen auf das Schulgesetz als Normierungsrahmen zu verweisen.

Der Gesetzgeber muss institutionelle Lösungen schaffen, z.B. gemeinsame, landeszentrale Kommissionen aus Vertretern der ersten und zweiten Ausbildungsphase, die es ermöglichen, die Standardisierungslücke, die die bisherigen Anschlussprobleme verursachte, durch Erarbeitung verbindlicher Mindeststandards für die Ausbildung in den Fächern, in Erziehungswissenschaft

und den verschiedenen Praktika zu schließen.

Wir fordern, auf die Einführung eines Assistenzpraktikums zu verzichten, da dies unter den organisatorischen Gegebenheiten und den zeitlichen Abläufen zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, Einschreibefristen, Absolvieren von Einführungs- und Vorbereitungsveranstaltungen an den Hochschulen nicht sinnvoll zu absolvieren ist. Zudem absolvieren Lehramtsstudierende die für das Lehramt an Berufskollegs notwendige zwölfmonatige fachpraktische Tätigkeit vor dem Studium.

Die Intention des Assistenzpraktikums, strukturierte Erstbegegnung mit dem Arbeitsplatz Schule und Reflexion der Studien- und Berufswahlentscheidung, sollte durch andere in der Rechtsverordnung fixierte Formen der Beratung und angeleiteten Reflexion im BA-Studiengang erhalten bleiben. Die Ergebnisse solcher Beratungen sollten im Portfolio dokumentiert werden.

Wir fordern auf die schulformspezifische Differenzierung in Artikel 1 §11.5.2 zu verzichten, weil sich aus der Tätigkeit in Schulen keine Differenzierung legitimiert.

Wir fordern mit dem Gesetz eine Zeit- und Ressourcenplanung vorzulegen, die erkennen lässt, wie vor der Aufnahme der ersten Studierenden an Hochschulen auf der Grundlage dieses Gesetzes die erforderlichen Vorarbeiten (die Einrichtung der Zentren für Lehrerausbildung, die formale und inhaltliche Ausgestaltung der Kooperationen zwischen Hochschulen, Schulen und Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung, die erforderliche Standardisierung der Ausbildungselemente, die Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen, die personelle, inhaltliche und sächliche Ausgestaltung des Arbeitsbereiches Lehrerausbildung, Berufseinstieg und Lehrerfortbildung an Schulen und die Akkreditierungen) abgeschlossen werden können.

Damit das Gesamtvorhaben gelingen kann, fordern DGB und GEW für die Ausgestaltung der Arbeit an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes:

Wegen der erweiterten Aufgaben und den damit einhergehenden zeitlichen Anforderungen an das Personal in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung muss die gegenwärtige Form der Personalbewirtschaftung überprüft werden.

Wir regen an, dass das Personal hauptamtlich in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung tätig wird. Für die u.E. beizubehaltende unterrichtliche Tätigkeit wird das Personal an Schulen abgeordnet.

Der auf ein Jahr verkürzte Vorbereitungsdienst kann das vom Gesetz gewünschte hohe Handlungsniveau nur erreichen, wenn volle 12 Monate für die Ausbildung zur Verfügung stehen. Ein mehrmonatiges Prüfungsverfahren hat in einem einjährigen Vorbereitungsdienst keinen Raum.

Bedarfsdeckender Unterricht ist unter Beachtung der vielfältigen inhaltlichen Ausbildungserfordernisse (Unterricht in verschiedenen Fächern in verschiedenen Schulstufen, ...) und den realen Arbeitsbedingungen in Schulen in einem einjährigen Vorbereitungsdienst

nicht mehr verantwortbar umzusetzen. Wir fordern im Sinne der Ausbildungsqualität und der Erfordernisse des Unterrichtseinsatzes an den Schulen darauf zu verzichten.

Damit das Gesamtvorhaben gelingen kann, fordern DGB und GEW zur Erhöhung der Attraktivität des Studiums:

Für die Lehrerausbildung müssen die besten Studierenden gewonnen werden. Dies macht es notwendig, dass Ausbildung und Zugang zum Beruf attraktiv und kalkulierbar auch im Vergleich zu anderen Studiengängen gestaltet werden.

Für Studierende muss zu Beginn des Studiums kalkulierbar sein, unter welchen Bedingungen das lehramtsbezogene Studium beendet werden kann.

Wir fordern deshalb, dass in die Zielvereinbarungen mit den Hochschulen nicht nur die Quantitäten sondern auch die Leistungserwartungen für den Übergang in den Masterstudiengang so festgeschrieben werden, dass für erfolgreiche BA Absolventen keine Zugangspassage entsteht.

Durch eine entsprechende Änderung der Bafög-Bestimmungen ist zu gewährleisten, dass Studierende für ein Lehramt auch nach dem Bachelorabschluss weiterhin Bafög für das Masterstudium erhalten, auch wenn sie die Altersgrenze überschritten haben. Das Land NRW muss eine entsprechende Gesetzesinitiative über den Bundesrat einbringen.

Wir fordern, die Studienstruktur für das Lehramt an Grundschulen zu überprüfen. Die Benennung von drei Lernbereichen und deren Trennung von Erziehungswissenschaft / Grundschulpädagogik lässt nicht erkennen, wie den besonderen Anforderungen der Arbeit in der Grundschule, dem aufrechterhaltenden Anspruch an eine wissenschaftliche Ausbildung in den Fächern und den Anforderungen einer bundesweiten Anerkennung entsprochen wird. Insbesondere die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anschlussfähigkeit muss gesichert bleiben.

Wir regen an, dass zur Gewinnung von Studierenden in Mangelbereichen und zur Schaffung von Exzellenz ein attraktives Stipendiensystem entwickelt wird.

Für „Seiteneinsteiger“ müssen die strukturellen Vorzüge der BA–MA-Studienstruktur genutzt werden. Wir regen an, für Seiteneinsteiger mit einem Masterabschluss zusätzlich zweisemestrige Masterprogramme zu entwickeln, an die sich der einjährige Vorbereitungsdienst anschließt.

Damit das Gesamtvorhaben gelingen kann, fordern DGB und GEW die Aufnahme weiterer Aspekte in das Gesetz:

Für besonders geeignete Personen mit Berufsausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung

muss der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Studium geöffnet werden.

Lehrämter, die auf der Grundlage vorheriger Lehrerausbildungsgesetze erworben wurden, werden auf Antrag gleichgestellt.

Essen, 01. September 2008

Zum Veranstaltungsort

Ganz im Sinne des Bildungskongresses traf man sich in einer Schule, die sich selbst aktiv der umfassenden Verbesserung des Schulklimas widmet.

Die Gesamtschule Paderbon-Elsen wurde 1990 mit Hilfe einer Elterninitiative gegen große politische Widerstände gegründet und wartet mit dem didaktischen Konzept des gebundenen Ganztags auf. Zusammen mit dem Verein der Eltern und Förderer der Gesamtschule Paderborn-Elsen konnte ein selbstständiger Mensabetrieb mit qualitativ hochwertigem Schulessen für SchülerInnen und LehrerInnen aufgebaut werden. So, wie es mittlerweile bundesweit für andere Schulen gefordert wird.



Salatbar in der Mensa der Gesamtschule Paderborn-Elsen

Neues Zeitalter in der Schulverpflegung an der Gesamtschule Paderborn-Elsen

Die Gesamtschule Elsen startet mit einem neuen innovativen Mensa-System in das Schuljahr 2008/2009. In der Gesamtschule können die Schülerinnen und Schüler jetzt mittags die Mahlzeiten-Komponenten ohne Beschränkungen individuell zusammenstellen. Das Essen muss von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr vorbestellt werden. Täglich gibt es zur freien Auswahl: Ein Tellergericht, Salatbar mit verschiedenen Rohkostangeboten und zwei Dressings, Nudelbar mit zwei Nudelsorten, zwei Saucen, „Snack“-Komponenten wie z. B. Minipizza oder Quarkspeise sowie Obst und Wasser als Getränkeangebot. Dazu kommt die „Suppe der Woche“.

Zugang zur Mensa erhalten die Schülerinnen und Schüler und natürlich auch die Lehrkräfte mit einem Ausweis mit Lichtbild im Scheckkartenformat. Ein Transponder am Mensaeingang gibt grünes Licht für den Zutritt. Der kleine Chip in der Ausweiskarte beherbergt dabei keine personenbezogenen Daten, sondern nur eine Abonnement-Kennzahl. Eine Spezialsoftware erledigt die Kontrolle über die Abonnementzahlungen im Hintergrund.

Das neue Abo-System ermöglicht es, die Preise familienfreundlich zu gestalten und sozial sensibel zu staffeln. So kostet das Essen an allen 5 Tagen in der Woche 39 €, an vier Tagen in der Woche 33€ pro Monat, Geschwisterkinder erhalten eine Ermäßigung. Die Familien im Arbeitslosengeld II-Bezug, die am Landesprogramm „Kein Kind ohne Mahlzeit“ teilnehmen, zahlen 13 bzw. 10 € pro Monat

Realisiert wird das alles durch das Engagement des Fördervereins der Gesamtschule Elsen, der die Mensa in Eigenregie betreibt.

Auf einer Tagung hatte Sigrid Beer, die 1989 gemeinsam mit anderen Eltern die Gesamtschule Elsen ins Leben gerufen hat und heute noch Vorsitzende des Fördervereins ist, das mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnete Mensa-Konzept der Offen Schule Kassel-Waldau kennen gelernt. Sie organisierte daraufhin Anfang 2007 einen Besuch in Kassel, an dem neben einer Delegation aus Elsen auch die Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung der Universität Paderborn, die Stadt Paderborn und die Gesamtschule Friedrich von Spee vertreten war. Das Konzept in Kassel überzeugte die Besucher. Es war aber allen Beteiligten klar, dass es nicht eins zu eins auf andere Schul-Standorte übertragen werden kann, sondern jeweils angepasst werden muss. Entschlossen gingen die Eltern in Elsen an die Arbeit und entwickelten das Konzept für

die Gesamtschule Elsen weiter. Für die spezielle Softwarelösung konnten sie zwei junge Softwareentwickler gewinnen, die in intensiver Zusammenarbeit mit dem Förderverein das System auf die Beine gestellt haben. In den Sommerferien 2008 wurden die letzten Vorbereitungen für den Einsatz in der Schule getroffen.

Seit 1996 hat der Förderverein schrittweise in der Essensversorgung immer mehr Verantwortung übernommen. Die Zusammenarbeit mit externen Caterern in der Zeit vorher erwies sich als schwierig. Neben Qualitätsproblemen gestaltete sich die Anpassung der Zulieferer an das Schulleben kompliziert. Ab 1998 wurde das ehrenamtliche Engagement in die ersten Arbeitsplätze überführt.

Der Förderverein hat inzwischen ein sehr professionelles Personalkonzept entwickelt.. Das Team wird regelmäßig in Bezug auf die Anforderungen in der Schulverpflegung fortgebildet. Das Organisationskonzept und die Technik in Elsen sind eine Weiterentwicklung des Kasseler Modells. Der Verein beschäftigt mittlerweile elf Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Mensa, alles vorzugsweise Eltern aus der Schulgemeinde. So ist auch der Mensaleiter Stefan Striegl, Vater von zwei Töchtern an der Gesamtschule Elsen, nicht nur ausgebildeter Koch in der gehobenen Gastronomie, er bringt auch viel Erfahrung in der Gemeinschaftsverpflegung und das Know How als Verwaltungsleiter in einer großen Warenhauskette in seine Tätigkeit ein. Der Förderverein hat sich von Anfang an das Ziel einer ausgewogenen und attraktiven Schulverpflegung in der Ganztagschule auf die Fahnen geschrieben. Und so investierte der Verein wieder einmal in die Ausstattung, um nun das neue Büffetsystem realisieren zu können. Die Stadt sorgte u. a. dafür, dass Zuleitungen und Anschlüsse funktionieren und auch die Lagerkapazitäten erweitert werden. Alles in allem hat der Förderverein der Gesamtschule über die Jahre weit über 60.000 € in die Verbesserung der Infrastruktur und der Qualität der Schulverpflegung investiert. „Erstens funktioniert das Lernen nicht mit leerem Magen und zweitens kommt es darauf an, was gegessen wird.“ betont Sigrid Beer. Schon die Probeessen, die vor den Ferien in der Gesamtschule Elsen durchgeführt wurden, waren ein voller Erfolg. So gab es vor den Ferien nicht nur einen speziellen Elternabend mit mehr als 170 Eltern beim Probeessen wie auch eine Kollegiumsveranstaltung, sondern natürlich ebenso Probetage für die Schülerinnen und Schüler.

Ein richtiger Hit war dabei die Salatbar, die bei den Schülerinnen und Schüler für Begeisterung gesorgt hat. Der Zuspruch war so groß, dass der Förderverein noch in den

Sommerferien eine zweite Einheit geordert hat, damit es keine Drängelei an der Rohkosttheke gibt. Der Run auf die Mensa erfordert jetzt eine Erweiterung der Sitzplatzkapazitäten und einen Ausbau der Küche, damit aus einem „ewigen Provisorium“ endlich eine ausgebauten Zubereitungsküche wird.

Der neue fünfte Jahrgang, das gehört zum pädagogischen Konzept der Schule, nimmt jeweils geschlossen am Essen teil. Alle Schülerinnen und Schüler der Schule leisten zudem einen Beitrag zu Gelingen der Essensversorgung durch den so genannten Mensadienst. Sie kümmern sich dabei darum, dass das benutzte Geschirre ordnungsgemäß für das Spülen zurückgebracht und sortiert wird. Denn das gemeinsame Essen, das füreinander Sorge tragen, die Übernahme von Verantwortung wird in der Gesamtschule Paderborn-Elsen als besonderer Wert begriffen.

Der Förderverein ist überzeugt, dass der erfolgreiche Start das größte Kompliment ist für alle, die sich in der Vorbereitung ehrenamtlich so ins Zeug gelegt haben.

Ihre Erfahrungen will die Gesamtschule nun gerne weitergeben, so, wie sie von den Anregungen und Erfahrungen aus Kassel profitiert hat. Wenn die ersten Monate in Elsen erfolgreich durchgelaufen sind, kann das System auf andere Schulen übertragen werden.



Das Mensateam im Verein der Eltern und Förderer der Gesamtschule Paderborn-Elsen

Impressum

Fotos: Kristina Beer
Redaktion: Kristina Beer

Herausgegeben von:

Heinrich Böll Stiftung NRW
Huckarder Straße 12
44139 Dortmund

ISSN: 1869-2389