

Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung: Blick in die verschiedenen Bundesländer

Redetext von Prof. Dr. David-S. Di Fuccia

Wenn man heute – so wie ich hier – zum Thema „Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerausbildung in Deutschland“ sprechen will und dazu noch einen Blick in die verschiedenen Bundesländer wagen soll, dann drängt es sich natürlich auf, über die verschiedenen Strukturen der Lehrerbildung in den verschiedenen Ländern zu sprechen.

Diesen Gang der Diskussion, der Analyse und letztlich auch der Veränderungsaktivitäten beobachtet man momentan sehr häufig und sieht damit aus meiner Sicht direkt auf eines der aktuellen Hauptprobleme der Lehrerbildung ganz allgemein: nämlich auf die aktuelle Tendenz, die Strukturfragen den Inhaltsfragen vorzuziehen, sich vornehmlich den Strukturen anzunehmen, und die inhaltlichen Fragen entweder zu meiden oder – meist vorschnell – als ohnehin allgemein bekannt und damit nicht mehr zu diskutierend hinzustellen.

Genau diesen Fehler möchte ich hier heute aber nicht machen. Daher werde ich meinen Fokus zunächst nicht auf den Blick in die Bundesländer legen, sondern auf etwas, was inhaltlich – und damit auch Bundesland übergreifend – von Bedeutung ist, nämlich die Frage nach der Fachlichkeit als wichtigen Baustein der Lehrerbildung.

In diesem Zusammenhang stellen sich aus meiner Sicht vier Fragen:

- 1.) Aus welchen – inhaltlichen – Bausteinen besteht die Lehrerbildung?
- 2.) Was bedeutet Fachlichkeit?
- 3.) Welche Bedeutung hat die Fachlichkeit in der Lehrerbildung?
- 4.) Wie können die Bausteine so zusammengeführt werden, dass eine konsistente Lehrerbildung resultiert, womit der Bogen geschlossen wird und wir wieder zu den Bausteinen aus Frage 1 zurückkehren.

Zu Frage 1 „Aus welchen – inhaltlichen – Bausteinen besteht die Lehrerbildung?“

Hier können wir wohl sagen, dass es heute breiter Konsens ist, dass die folgenden Elemente die Lehrerbildung ausmachen, nämlich die Fachwissenschaft, die erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Studienanteile und die Fachdidaktik.

Der Konsens scheint mir aber bereits auch schon wieder in Auflösung begriffen, da zunehmend der Begriff der „Bildungswissenschaften“ genutzt wird und in diesem nicht selten die erziehungswissenschaftlich-philosophischen und fachdidaktischen Studienanteile zusammengefasst werden. Ich werde bei der Beantwortung der Frage 2 „Was bedeutet Fachlichkeit?“ zeigen, dass eine solche Zusammenfassung von erziehungswissenschaftlich-philosophischen und fachdidaktischen Studienanteilen nicht eine strukturelle Maßnahme, sondern einen bedeutenden inhaltlichen Mangel darstellt.

Für den Moment können wir aber festhalten, dass – bei welcher Benennung auch immer – diese drei Anteile ein Lehramtsstudium auszeichnen, nämlich: Fachwissenschaft, erziehungswissenschaftlich-philosophische Studienanteile und die Fachdidaktik.

Betrachten wir nun die 2. Frage „Was bedeutet Fachlichkeit?“. Die Antwort auf diese Frage deutet sich schon dadurch an, dass hier nicht von „Fachwissen“ gesprochen wird, sondern von „Fachlichkeit“, die ich versuchen möchte, wie folgt zu umschreiben oder zu definieren: Fachlichkeit ist insofern mehr als Fachwissen, als es für einen Lehrer eben nicht reicht, Erkenntnisse der Fachwissenschaft zu wissen oder auch anwenden zu können. Ein Lehrer, der Inhalte an seine Schüler vermitteln soll, muss die Erkenntnisse verstanden haben, er muss eben nicht nur Antworten auf die Frage „was“ – das wäre das reine Fachwissen – oder „wie“ – das wäre das Fachwissen verbunden mit der Anwendung – haben, sondern er muss die wichtigste Frage der Lernenden beantworten können: „warum“. Und damit ist nicht die Frage gemeint „Warum müssen wir das lernen?“ – dies ist auch eine wichtige Frage, aber sie ist in der Vergangenheit überbetont worden gegenüber einer anderen Frage, die auch mit warum beginnt:

- „Warum ist das so?“
- Warum siedet Wasser bei 100°C?
 - Warum gilt der Satz des Pythagoras?
 - Warum ertrinken Fische nicht?

oder eine Frage die Ernst-Peter Fischer gern in Vorträgen stellt: Warum werden Kartoffeln beim Kochen weich, Eier aber hart?

Wir sehen unmittelbar ein, dass es die Fachlichkeit des Lehrers sein muss, auf eben diese „warum-Fragen“ der Lernenden antworten zu können, so dass wir feststellen können: Fachlichkeit ist gekennzeichnet durch reflektiertes, eingesehenes, im besten Sinne verstandenes Fachwissen.

Fachlichkeit heißt die Einsicht zu haben, wo ein bestimmter Wissensinhalt im Gebäude des Faches seinen Platz hat, worauf er ruht, was er bedeutet und was sich aus ihm weiter entwickeln lässt. Fachlichkeit ist also, wenn man so will, eine Art Meta-Verständnis der Struktur, des Faches und seiner Wissensbestände.

Um diese aber erreichen zu können, ist doch wohl mindestens zweierlei wichtig: Zum ersten diese Wissensbestände zunächst einmal selbst zu kennen. Dies ist die erste (aber nicht die einzige) Aufgabe der fachwissenschaftlichen Studienanteile. Zum zweiten müssen diese Inhalte dann reflektiert, ihre Bedeutung erkannt, sie müssen im wahrsten Wortsinne verstanden werden. Diese Reflexion anzuregen und zu begleiten ist aus meiner Sicht nun die gemeinsame Aufgabe der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik. Die Fachwissenschaft kann dem angehenden Lehrer dabei helfen, die Bedeutung der einzelnen Inhalte für die Struktur der Fachwissenschaft zu erkennen, während die Fachdidaktik die angehenden Lehrer dazu anhalten muss, dass sie sich selbst die „warum“-Fragen stellen und mit ihnen gemeinsam nach befriedigenden und vor allem auch korrekten Antworten darauf zu suchen.

Es zeigt sich hier, dass Fachlichkeit ein in hohem Maße von der geistigen Aktivität des Individuums abhängiger Umstand ist: Fachlichkeit als „reflektiertes Fachwissen“ kann, anders als Fachwissen, eben wegen seines reflexiven Charakters nur sehr begrenzt auswendig gelernt werden, sondern muss vom angehenden Lehrer selbst „erworben“, „erarbeitet“ werden. Ihn dazu anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen ist (neben anderen Aufgaben) eine wichtige gemeinsame Aufgabe von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Und nun gestatten Sie mir doch schon einmal zwei strukturelle Bemerkungen:

1.) Diese Überlegung zeigt erstens, dass die Fachdidaktik – eben weil sie mit der Fachwissenschaft der Fachlichkeit zu arbeiten hat – keinesfalls mit Erziehungswissenschaft und Philosophie zur „Bildungswissenschaft“ zusammengefasst werden sollte. Auch verfehlt sie meines Erachtens ein gutes Stück ihr Ziel, wenn sie sich allein als quantitativ empirische Wissenschaft, so eine Art pädagogischer Psychologie mit fachlicher Note, versteht, auch wenn das im Augenblick sehr in Mode ist. Fachdidaktik als unter anderem die fachlichen Wissensstrukturen reflektierende Wissenschaft gehört mit zumindest dieser Seite ihres Tuns ganz klar zu den Fachwissenschaften und ihre Entfremdung von den Fachwissenschaften hin zur „Bildungswissenschaft“ bedeutet eine deutliche inhaltliche Schwächung des Prinzips der Fachlichkeit von Lehrerbildung.

2.) Wenn Fachlichkeit reflektiertes Fachwissen ist, dann bedeutet das doch auch, dass die Reflexion irgendwann im Verlaufe der Vermittlung des Fachwissens angeregt und dann auch begleitet werden muss.

Mit anderen Worten haben die reflexiven Anteile der fachdidaktischen Studien bald nach Studienbeginn einzusetzen, um den Studierenden schon beim Erwerb des Fachwissens oder zumindest in zeitlicher Nähe dazu die Reflexion und die Einordnung nahe zu bringen. Strukturell gesprochen heißt das, dass die Fachdidaktik nicht allein im Nachgang zu fachwissenschaftlichen Studien einsetzen darf, dass also das Lehramtsstudium seinem Wesen nach gar nicht anders sein kann als grundständig. Es heißt aber auch, dass die fachwissenschaftlichen Studien ganz eindeutig die Grundlage jedes Lehramtsstudiums sind, da ohne sie, ohne fundierte Kenntnis der Wissensbestände des Faches, keine Reflexion und kein Verständnis möglich wird.

Unter anderem die COACTIV-Studie hat da gezeigt, was der gesunde Menschenverstand schon geahnt hat:

Was man nicht weiß, kann man nicht verstehen und was man nicht verstanden hat, kann man nicht erklären. Dieser Zusammenhang scheint klar und ist doch sehr komplex. Da er aber in vielen Diskussionen so oberflächlich verwendet wird, erlauben Sie mir – auch auf die Gefahr hin, dass ich mich wiederhole – doch noch einmal einen Punkt herauszustellen:

Was man nicht weiß, kann man nicht verstehen und was man nicht verstanden hat, kann man nicht erklären. Die Schwierigkeit dieses Zusammenhangs liegt im Verstehen. Allzu oft wird dieser Zusammenhang wie folgt interpretiert: Es sei, so wird dann gesagt, ja klar, dass der Lehrer das Wissen haben müsse, das er später seinen Schülern vermitteln soll, aber die fachwissenschaftlichen Studienanteile enthielten darüber hinaus so viel Wissen, das für die Schule nicht relevant sei, da könne man doch problemlos etwas weglassen oder vielleicht etwas Abgehobenes durch etwas viel Schulnäheres ersetzen.

Haben Sie es bemerkt? Wer so spricht hat nicht verstanden, dass es hier ums Verstehen ging. Wer so argumentiert, sieht im Lehrer so eine Art „Fakten-Verteilmaschine“, die aber auf die „warum“-Fragen eben keine Antworten mehr geben können. Nein, ich sage das hier ganz deutlich – Schulrelevanz ist kein Auswahlkriterium für fachwissenschaftliche Studienanteile, sondern allein die Frage, inwieweit fachwissenschaftliche Studienanteile für das Verständnis von schulrelevantem Wissen von Bedeutung sind, ob sie dem Lehrer also helfen, die Stellung eines Inhalts im Gebäude des Faches zu erkennen und zu verstehen.

Von daher kann es ernst zu nehmende, negative Konsequenzen für die Fachlichkeit der Lehrer haben, wenn ein an sich nicht schulrelevanter Studienanteil in den Fachwissenschaften entfällt, denn selbst wenn er nicht selbst Gegenstand von Unterricht ist, so kann er doch dafür wichtig sein, dass der Lehrer versteht, warum bestimmte Unterrichtsgegenstände so sind wie sie sind – und ihn in die Lage versetzen, entsprechende Schülerfragen zu beantworten.

Gestatten Sie mir an dieser Stelle ein Beispiel aus der Chemie: Es gibt in der Chemie eine wichtige Art, mit der Teilchen aneinander gebunden werden, die sogenannte Komplexbindung. Mit ihrer Hilfe wird zum Beispiel der Sauerstoff an die roten Blutkörperchen geheftet und durch unsere Körper transportiert, sie ist also in gewisser Weise auch eine Lebensgrundlage. Allerdings ist sie vergleichsweise kompliziert, weswegen sie inzwischen aus fast allen Lehrplänen verschwunden ist. Unterrichtet werden aber zwei andere Arten von Bindungen, die man formal als Grenzfall der Komplexbindung betrachten kann. Tauchen im Unterricht nun Bindungsverhältnisse auf, die mit diesen „Grenzfällen“, also den Extremen, nicht hundertprozentig übereinstimmen, so weiß der Lehrer, dass das an der Natur dieser Komplexbindung liegen kann – sofern er im Studium von ihr gehört hat. Leider muss ich Ihnen sagen, dass das nicht mehr überall der Fall ist. Es gibt also Lehrer, die die Komplexbindung selbst im Studium nicht mehr gelernt haben und daher im Unterricht Fragen gar nicht mehr beantworten können, die sich ergeben, wenn einmal kein „reiner Grenzfall“ der Komplexbindung auftaucht, sondern ihr Normalfall.

Wir können also zusammenfassend zum zweiten Punkt sagen, dass Fachlichkeit reflektiertes Fachwissen bedeutet und voraussetzt, dass eine fundierte und umfassende fachwissenschaftliche Basis beim angehenden Lehrer gelegt wird, die dann in den Fachwissenschaften und in der Fachdidaktik reflektiert wird.

Diese Überlegungen führen uns unmittelbar zur dritten Frage, nämlich der, welche Bedeutung der Fachlichkeit denn zukommt. Hier können wir noch einmal das Ergebnis der COACTIV-Studie zu Rate ziehen:

Was man nicht weiß, kann man nicht verstehen, was man nicht verstanden hat, kann man nicht erklären.

Das Verständnis vermittelt also zwischen wissen und erklären, und das Erklären ist ja gerade die Kernaufgabe des Lehrers. Lassen Sie mich diesen Punkt hier einmal ganz deutlich sagen: Allzu häufig wird aktuell davon gesprochen, der Lehrer sei Moderator im Sinne eines Arrangeurs von Lernumgebungen. Das ist natürlich richtig – aber es ist vor allem nicht alles. Natürlich ist es wichtig, dass der Lehrer in der Lage ist, seinen Schülern den Lernstoff so zu präsentieren, dass diese Lust darauf bekommen, selbständig zu lernen, Sachverhalte untereinander zu diskutieren und selbst Verantwortung für das Lernen zu übernehmen. Dies kann aber nur gelingen, wenn der Lehrer den Lernstoff so aufbereitet, dass auch möglichst jeder Schüler einen Zugang dazu bekommt, überhaupt irgendetwas versteht, sozusagen einen „Einstieg“ findet. Man lernt den Satz des Pythagoras eben nicht dadurch, dass man gruppenweise Dreiecke anschaut, sondern dadurch, dass der Lehrer seine „Erklärung“ sozusagen schon im Vorhinein in dem Material „versteckt“ und – und das ist mir mindestens genauso wichtig – dass er beim Lernen als Helfer greifbar ist, dass er Schülern über Lernschwierigkeiten hinweghilft, indem er ihre Schwierigkeiten versteht und dann Erklärungen liefert, die dem Schüler weiterhelfen.

Wenn man also – wie wir jetzt gerade – davon spricht, dass die Kernaufgabe des Lehrers das Erklären ist, so spricht man nicht einem anachronistischen Lehrerbild das Wort, sondern einem vollständigen – und zwar einem vollständigeren als man das heute vielfach hört.

Ist aber das Erklären die Kernaufgabe des Lehrers, so ist sein Verständnis – erinnern wir uns an das COACTIV-Ergebnis – die Grundvoraussetzung dafür, so dass wir festhalten können, dass die Fachlichkeit des Lehrers sozusagen die *conditio sine qua non*, die notwendige Bedingung, die unumgängliche Grundvoraussetzung für einen gelingenden Unterricht ist.

Bisher haben wir immer von „DER“ Fachlichkeit gesprochen und deutlich gemacht, dass sie sich unter anderem darin zeigt, Antworten auf die „warum“-Fragen der Schüler geben zu können. Nun gibt es aber sehr verschiedene Schüler, grob gesagt unterscheiden sich die Schüler in zwei Merkmalen: im Alter und in der Begabung. Unser Schulsystem spiegelt diese offensichtliche und naturgegebene Unterscheidung der Schüler in Alter und Begabung wieder – noch und hoffentlich auch weiterhin, denn ich fürchte, dass die Natur uns nicht den Gefallen tun wird, uns nur noch alters- und begabungsgleiche Schüler zu liefern, die wir dann auf eine Einheitsschule schicken könnten...

Wenn es aber so ist, dass Schüler sich nach Alter und Begabung unterscheiden, dann wird es doch auch so sein, dass es je nach Alter und Begabung unterschiedliche „warum“-Fragen von Seiten der Schüler geben wird und von Seiten der Lehrkräfte unterschiedliche Antworten darauf gegeben werden müssen. Antworten nämlich, die das Alter und die Begabung der Schüler berücksichtigen. „DIE“ Fachlichkeit des Lehrers ist also immer in Bezug dazu zu sehen, mit welchen Schülern er gemeinsam arbeitet. Insofern verlangt die zentrale Bedeutung der Fachlichkeit für die Lehrertätigkeit gerade danach, nach verschiedenen Lehrämtern differenzierte Studien anzubieten, um wirkliche Fachlichkeit zu ermöglichen und damit alle Lehrer darauf vorzubereiten, die „warum“-Fragen ihrer jeweiligen Schülerschaft eben auch für diese Schüler bestmöglich zu beantworten.

Zu diesem Schluss kam übrigens auch die Baumert-Kommission im Rahmen ihrer Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen – und damit wage ich den ersten Blick in die verschiedenen Bundesländer.

Dort gab es nämlich das sogenannte „Kombinationslehramt für Grund-, Haupt-, Realschule und die entsprechenden Jahrgänge der Gesamtschule“. Dass Haupt- und Realschullehrer gemeinsam ausgebildet werden, ist keine Seltenheit, wenngleich ich auch hier anmerken möchte, dass ich es für inhaltlich nicht klug erachte. Im Sinne der Fachlichkeit wären differenzierende Elemente sinnvoll, denn Hauptschüler stellen andere „warum“-Fragen als Realschüler, und um ihnen wirklich gerecht zu werden, haben sie auch andere, angepasste Antworten auf ihre Fragen verdient. Der Trend

zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen ist meiner festen Überzeugung nach auch darin begründet, dass die Lehrerbildung hier nicht hinreichend – und der jeweiligen Schülerschaft angemessen – differenziert ist. Sie ahnen aus dem bisher Gesagten, vor welchem Problem also die Lehrerbildung steht, wenn ein Lehramt für Grund-, Haupt-, Realschule und die entsprechenden Jahrgänge der Gesamtschule angestrebt werden soll.

Für unser Thema der Fachlichkeit konkretisiert: Die angehenden Lehrer sollen also Fachwissen erwerben und so reflektieren, dass sie die „warum“-Fragen eines Grundschülers im Sachunterricht ebenso angemessen beantworten können wie die eines Realschülers kurz vor seinem Wechsel zum Gymnasium. Solch eine Konstruktion eines schulartübergreifenden Lehramts kann nur auf Kosten einer richtig verstandenen Fachlichkeit und damit letztlich aller Schüler gehen, so dass es eine sehr gute Nachricht für uns alle war, dass auch Herr Baumert vorgeschlagen hat, zumindest das Grundschulstudium abzukoppeln und wieder als eigenständig zu führen.

Zusammenfassend zu diesem dritten Punkt lässt sich also sagen: Fachlichkeit ist Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lehrerhandeln. Sie ist abhängig vom angestrebten Lehramt und gerade deswegen müssen Lehramtsstudiengänge schulartspezifisch konstruiert sein.

Damit kommen wir zum vierten und letzten Punkt meiner Ausführungen, zum Verhältnis der verschiedenen Bausteine der Lehrerbildung untereinander. Da Wesentliches zur Fachlichkeit schon gesagt wurde, werde ich das hier nur noch kurz anreißen und meinen Blick auf die erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile sowie auf die Frage der Praxis lenken.

Wir haben gesehen, dass Fachlichkeit aus dem Zusammenwirken von Fachwissenschaft und Fachdidaktik entsteht und auf der Basis gesicherten Fachwissens ruhen muss, so dass den Fachwissenschaften – zumindest für die weiterführenden Schulen – ohne Zweifel der Hauptanteil des Lehramtsstudiums gebührt. An sie angelehnt und auf sie aufbauend hat die Fachdidaktik dann ihren Platz im Lehramtsstudium an sozusagen zweiter Stelle. Dort, wo die Fachdidaktik dann auf mögliche „warum“-Fragen der Schüler zu sprechen kommt und potenzielle Antworten auf diese Fragen erwogen werden, scheint mir dann auch der Ort für die erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile, insbesondere entwicklungspsychologischer Art zu sein. Um das hier klar zu sagen: Ich halte es nicht für sachgerecht, wenn im Rahmen dieser erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile sozusagen ein „Erziehungswissenschaftsstudium light“ angeboten oder angestrebt wird, vielmehr haben sich meiner Überzeugung nach auch diese Studienanteile – zumindest in der ersten Phase der Lehrerbildung – am Ziel der Entwicklung von Fachlichkeit zu orientieren. Das bedeutet, dass die Vorgänge beim Lernen sowie die Lern- und Verstehensvoraussetzungen der Schüler im Mittelpunkt stehen sollten mit dem Ziel, eine Fachlichkeit zu entwickeln, die den jeweiligen Schülern möglichst gerecht wird. In

diesem Zusammenhang sind aus meiner Sicht zwei Dinge von besonderer Bedeutung: Erstens sollten die erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile den ursprünglichen Grundkonsens des Schulwesens, dass die Schüler trotz unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Begabung und der dadurch folgerichtigen Aufteilung auf verschiedene Schultypen, dass all diese Schüler also gleichwertig sind, deutlich herausstellen. Zum zweiten sollten diese Studienanteile ihre „zuarbeitende“ Funktion bei der Herausbildung der Fachlichkeit von angehenden Lehrern vor allem in der ersten Phase der Lehrerbildung ernst nehmen und eher selbstbezogene Spezialfragen der Erziehungswissenschaften hintan stellen.

Damit habe ich den Fokus auch schon auf einen weiteren Aspekt des Zusammenwirkens verschiedener Bausteine der Lehrerbildung gelegt, nämlich der Frage nach dem Zusammenspiel der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und damit mittelbar auf die Frage nach der Praxis. Es ist inzwischen gute Sitte, von der Lehrerbildung mehr Praxisbezug zu fordern – was soweit nicht zu kritisieren ist – um dann im nächsten Moment Praxisphasen in immer größerem Umfang immer früher in das Lehramtsstudium hineinzupressen. Das hier oft gebrauchte Wort von der „Integration“ dieser Phasen in das Lehramtsstudium will mir gar nicht über die Lippen, denn diese Praxisphasen sind mitnichten in das Studium integriert, mehr noch, sie können es inhaltlich gar nicht sein, sie sind nur eins: ein Zeugnis der Verwechslung von Praxisbezug und Praxisphase.

Wir haben gesehen, dass Fachlichkeit die wesentliche Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lehrerhandeln ist und haben erkannt, dass dafür Fachwissen gelernt und dann fachwissenschaftlich und fachdidaktisch reflektiert werden muss. Diese Reflexion gerade in ihrem fachdidaktischen Teil soll geleitet werden davon, Antworten auf „warum“-Fragen der Schüler geben zu können, die diese dann auch verstehen können, weswegen wir sogar die erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile zur „Zuarbeit“ verpflichtet haben.

Genau dies zu tun: Fachwissen vor dem Hintergrund von möglichen Schülerfragen zu reflektieren, sich selbst als angehender Lehrer erst einmal auf mögliche Fragen vorzubereiten und selbst nach Antworten zu suchen – das ist Praxisbezug. Dieser kann verstärkt werden, wenn an die Phase der Reflexion anschließend dann auch praktische Erfahrungen im Unterricht gesammelt werden können. Eine Umkehrung der Reihenfolge – also erst praktische Erfahrungen und dann Reflexion – ist aber im besten Falle nutzlos, im schlimmsten Falle schädlich.

Was geschieht nämlich? Die angehenden Lehrer werden von den Schülern Fragen gestellt bekommen – „warum“-Fragen, die sie nicht beantworten können. Nun könnte man zynisch sagen, dass sie dadurch vielleicht hinreichend beschämt werden, dass sie ihre Studien dann anschließend mit mehr Motivation fortführen. Ich wage aber zu bezweifeln, dass damit ein Lernmodell vorgestellt wird, dessen Anwendung wir uns

durch die Lehrer, die wir ausbilden, wünschen würden, also sollten wir das auch nicht tun.

Nein, es geschieht etwas anderes: Die angehenden Lehrer versuchen, den „warum“-Fragen der Schüler auszuweichen, sie beginnen, sich unwohl zu fühlen und Fragen von Schülern nicht als Chance zum Lernen, sondern als Bedrohung zu empfinden.

Erste Erfahrungen mit frühen Praxisphasen zeigen das: Angehende Lehrer zeigen dort hauptsächlich einen sehr lehrerzentrierten Unterricht, was nichts anderes ist, als das Zeichen ihrer eigenen fachlichen Unsicherheit.

Nein, meine Damen und Herren, Praxisbezug und Praxisphasen sind zwei verschiedene Dinge und sie haben ihren verschiedenen Ort. Auch darauf hat das Baumert-Gutachten für Nordrhein-Westfalen sehr deutlich hingewiesen: Praxisphasen gehören ans Ende des Studiums und vor allem – denn dafür ist es gemacht – ins Referendariat. Anders kann es gar nicht sein, wenn man die Bedeutung der Fachlichkeit als Voraussetzung für das Unterrichten erkannt hat, dann muss man nämlich die Entwicklung der Fachlichkeit auch zeitlich vor die Erprobung in der Praxis stellen.

Gestatten Sie mir, als weiteren Blick in die Bundesländer, einen Satz zu den Einführungs- oder Orientierungspraktika, die es nun verschiedentlich gibt. Es ist sicher nicht schlecht, Studienanfängern eine solche Möglichkeit zu geben, aber man darf das auch nicht überschätzen. Lehrer sein heißt eben vor allem Unterrichten auf Basis der eigenen Fachlichkeit und genau das können die Studienanfänger in diesen Praktika gerade nicht tun, vielmehr noch: Sie sollten es auch nicht tun, um nicht von Anfang an das Gefühl zu haben, unterrichten bedeute, sich fachlich „durchzuwursteln“. Daher sind solche Praktika von höchst begrenztem Nutzen, aber sogar schädlich da, wo sie entweder auf Kosten der Fachlichkeit, also der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen oder der entsprechend zuliefernden erziehungswissenschaftlich-philosophischen Studienanteile gehen oder aber auf Kosten des Referendariats.

Das Referendariat nämlich ist der Ort, an dem die angehenden Lehrer auf der Grundlage ihrer im Studium entwickelten Fachlichkeit dann Praxiserfahrungen machen können. Das Referendariat zu Gunsten von Praktika im Studium zu kürzen heißt also, Unterrichtserfahrung auf der Grundlage einer weit entwickelten Fachlichkeit ersetzen zu wollen durch eine Unterrichtserfahrung auf der Basis einer gar nicht oder zumindest kaum entwickelten Fachlichkeit, was zumindest für den Anteil des Unterrichtens, bei dem es um die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten geht, sicher kein qualitativer Fortschritt ist, weswegen z. B. das Baumert-Gutachten für Nordrhein-Westfalen explizit von einer Verkürzung des Referendariats abrät und weswegen ich ganz deutlich sagen möchte, dass das Summieren von Praktikumszeiten und der so geführte Nachweis, dass die Zeit des Referendariats erhalten bleibe, vor dem Hintergrund der Qualität keinen Bestand hat. Erlauben Sie mir da kurz das Gedankenexperiment, Teile des Operationskurses für angehende Ärzte würden ins Semester verlegt...

Sie haben bemerkt, dass wir schon mittendrin sind, im Blick auf die verschiedenen Bundesländer: Hier gibt es aus meiner Sicht momentan drei wesentliche Tendenzen oder zumindest Punkte, an denen sich Veränderungen kristallisieren, es sind dies

1. die Frage der Länge des Referendariats,
2. die Frage nach der Schulartspezifität von Lehramtsstudiengängen und
3. die Frage nach dem Erhalt des Staatsexamens.

Diese Punkte sind wesentlich aufgekommen vor dem Hintergrund der Bologna-Diskussion, also einer zunächst strukturellen Frage und ich habe versucht, die ersten beiden Punkte von einer inhaltlichen Überlegung aus kommend bereits zu bearbeiten.

Der letzten Frage ist ja ein ganzer Vortrag gewidmet, so dass ich hier aus der Perspektive der Fachlichkeit in der Lehrerbildung nur folgendes dazu sagen kann: Wenn das von mir ausgeführte Bild von Fachlichkeit als reflektiertem Fachwissen auf Ihre Zustimmung trifft, so ist damit noch nichts darüber gesagt, wie man testen kann oder auch will, ob ein Kandidat die Ansprüche erfüllt, die man als Arbeitgeber schließlich in diesem Bereich an ihn stellt.

Ich hoffe, ich habe Ihre Ansprüche oder zumindest Ihre Erwartungen an einen Einblick in die Frage der Fachlichkeit als Baustein in der Lehrerbildung nicht enttäuscht und Ihnen einen aus inhaltlichen Erwägungen heraus begründeten Blick auf wesentliche Tendenzen in der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern geben können – und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.