

Die reine Wissenschaftsorientierung führt allerdings unter Umständen zu Unklarheiten über die Bedeutung und mögliche Kohärenz der Teilelemente der Lehrerbildung. Unverzichtbar erscheint es daher, dass die einzelnen Phasen aufeinander verweisen. So sollten im Sinne eines transparenten Lernweges exemplarische Perspektiven auf einen Anwendungsbezug, also eine Vermittlung beider Phasen, eröffnet werden, um dem immer noch verbreiteten Vorurteil entgegenzuwirken, mit der zweiten Phase beginne ein völlig neuer, von der ersten Phase unabhängiger Abschnitt der Lehrerbildung, der auf Wissenschaftlichkeit weitgehend verzichten könne.

Der Verweis auf einen möglichen Anwendungsbezug ist dabei originärer Gegenstand didaktischer Seminare. Wichtig ist hier eine punktuelle Konkretisierung, die exemplarisch auch in einzelnen sprach- oder literaturwissenschaftlich angelegten Seminaren erfolgen kann. Darüber hinaus sollte sie systematisch in den Fachpraxisphasen entfaltet werden, in denen die Kohärenz der verschiedenen Ebenen evident wird. Eine konstruktive Zusammenarbeit von Vertretern der ersten und zweiten Phase bietet sich z. B. im Rahmen der erforderlichen Vor- und Nachbereitung der Praktika an. Durch einen entsprechenden Austausch kann zugleich die Aufmerksamkeit für die komplementären Belange der verschiedenen Bereiche geschärft werden.

Wünschenswert wäre darüber hinaus eine dem Studium vorgeschaltete Phase (z. B. einer mehrmonatigen Praxisorientierung), in der angehende Lehrerinnen und Lehrer zunächst ihre grundsätzliche Eignung zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen im ›Selbstversuch‹ erproben können. Die in das Studium eingebetteten Praxisphasen müssten noch stärker genutzt werden, um Studierende nachhaltiger mit den pädagogischen Anforderungen an Unterricht zu konfrontieren und ihnen ggf. zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums die Gelegenheit zu eröffnen, ihre Entscheidung für den Lehrerberuf zu revidieren.

Studiendirektor Christian Plien ist Fachleiter Deutsch am Studienseminar Stadthagen und zweiter Vorsitzender des Fachverbands Deutsch im DGV. Email: plien@gmx.de

10. Welche Modelle haben andere Länder in der Lehrerbildung?

Der Weg zum Lehramt ist in wenigen Ländern so lang und so stark staatlich reglementiert wie in Deutschland. Was einerseits als besondere Sorgfalt in der Ausbildung erscheint, bringt andererseits aber auch viele Probleme mit sich. Dabei scheint sich das deutsche Modell international nicht einmal durch eine besondere Leistungsfähigkeit auszuzeichnen – zumindest, wenn man den bekannten Bildungsstudien der OECD folgt. Wie gehen andere Länder mit der Lehrerbildung um? Wie wird man hier Lehrer? Wer kann es werden? Und lägen hier Alternativen für die deutsche Lehrerbildung?

Lehrerbildung in Norwegen – Professionalisierung durch Akademisierung

Marie-Theres Federhofer

In Norwegen steht die Lehrerbildung derzeit hoch im Kurs.¹ Das liegt nicht zuletzt daran, dass sich seit kurzem die Vergleichsmöglichkeiten im Schulsektor – national wie international – wesentlich erweitert haben. Durch die sogenannten ›nationalen Prüfungen‹² und durch PISA – beide in Norwegen durchaus kontrovers diskutiert – ist ein kulturelles Klima entstanden, das nicht nur die bildungspolitische Debatte über die Qualität der norwegischen Schulausbildung begünstigt, sondern auch zu konkreten Maßnahmen im Bildungssektor führt. »Funke« (»Gnist«) heißt ein Zusammenarbeitsprojekt zwischen Bildungsministerium und etwa 10 pädagogischen Interessen- und Fachverbänden, das 2009 ins Leben gerufen wurde, um die Lehrerbildung zu verbessern und den Lehrer-

1 Für Gespräche, Anregungen und Kommentare möchte ich mich sehr herzlich bedanken bei Ingvild Folkvord (Universität Trondheim), Åsta Haukas (Universität Bergen), Annelise Brox Larsen, Cathrine Theodorsen und Hans-Kristian Hernes (alle Universität Tromsø).

2 Die Resultate dieser Prüfungen im Lesen, Rechnen und teilweise in der englischen Sprache werden elektronisch veröffentlicht und sollen lt. Bildungsministerium den einzelnen Schulen und Kommunen dazu dienen, die Lernqualität zu verbessern: <http://www.udir.no/nasjonaleprover> [Zugriff am 30.3.2012].

beruf gesellschaftlich aufzuwerten.³ Ganz anders als beispielsweise im benachbarten Finnland ist das Sozialprestige der Lehrer in Norwegen tatsächlich eher gering.⁴ Zurückgeführt wird dies u. a. auf die in den 1970er Jahren eingeführten lockeren Zulassungsbestimmungen an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten: Eine dem deutschen ›Ausreichend‹ entsprechende Note genüge formal für die Zulassung zum Studium. Gezielt hat jetzt das Bildungsministerium eine Initiative gestartet, um dem gesellschaftlichen Imageverlust des Lehrerberufs gerade bei Jugendlichen entgegenzuwirken. »Hast du etwas drauf? Werde Lehrer« (»Har du det i deg? – Bli lærer!«) – so heißt die nationale Kampagne, mit der für ein positives Berufsbild geworben wird.⁵ Auch in Forschung und Wissenschaft stehen die bildungspolitischen Zeichen gut. Der norwegische Forschungsrat finanziert ein fünfjähriges Förderprogramm zur Bildungsforschung (»Prakut«, 2010–2014),⁶ und Ende 2011 wurde nach einem längeren Wettbewerb das erste Exzellenzzentrum für Lehrerbildung gegründet (»Centre for Professional Learning in Teacher Education«), dem die pädagogischen Institute der Universitäten Oslo und Tromsø angeschlossen sind.⁷

Im Unterschied zu dem gelegentlich etwas verklärenden deutschen Blick auf die norwegische Schulsituation, der den mangelnden Leistungsstress und die geringe soziale Selektion positiv fokussiert,⁸ gelangen wissenschaftliche Untersuchungen zur Lehrerbildung und -kompetenz in Norwegen zu teilweise recht ernüchternden Ergebnissen. Bei einer einschlägigen Studie aus dem Jahr 2010, die die Mathematik- und Mathematikdidaktik-Kenntnisse bei Lehrern der Klassen 1–10 im internationalen Vergleich untersuchte, schnitt Norwegen, was die Sekundarstufe I angeht (auf Norwegen bezogen also die sog. ›Jugendschule‹, die die Klassen 8–10 umfasst), als ›underachiever‹ ab und lag bei den Auswertungen nur knapp vor Georgien, den Philippinen und Chile.⁹ Als Grund für dieses einiger-

3 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/flere-skal-tenne-palareryrket.html> [Zugriff am 30.3.2012].

4 Für einen Vergleich der Lehrerbildung in Dänemark, Norwegen, Schweden und Finnland siehe: http://www.ucn.dk/Forside/Videncentre_og_udvikling/Videncenter_for_professionsudvikling_VIP/Mini_pixi-serie_fra_VIP/Komparativt_studium_af_de_nordiske_læreruddannelser.aspx [Zugriff am 30.3.2012].

5 <http://www.hardudetideg.no/nb> [Zugriff am 30.3.2012].

6 <http://www.forskingsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=praksisfou%2FHovedsidemal&cid=1224697992315> [Zugriff am 30.3.2012].

7 <http://gnistweb.no/prosjekter/9/sfu-senter-for-fremragende-utdanning.html> [Zugriff am 30.3.2012].

8 Vgl. z. B. die Darstellung der GEW: http://www.gew-nds.de/E_W/Norwegen3.pdf [Zugriff am 30.3.2012].

9 Vgl. die Untersuchung der Erziehungswissenschaftlerin Sigrid Blömeke: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/professionalisierung/Beitrag_Bloemeke.pdf [Zugriff am 30.3.2012].

maßen verblüffende Resultat wird die anspruchslose und wenig spezialisierte Lehrerbildung für die Klassenstufen 1–10 angegeben.¹⁰ Allerdings sollte auch erwähnt werden, dass Norwegen PISA zufolge im Bereich Lesekompetenz deutlich besser als Deutschland abschnitt.¹¹

Einer der auffallendsten Unterschiede zwischen der norwegischen und deutschen Lehrerbildung ist tatsächlich, dass ein höherer Hochschulabschluss (d. h. ein Mastergrad) in Norwegen formal keine Voraussetzung ist, um an der Schule unterrichten zu können. Gerade dieser Sachverhalt ist derzeit einer der Kritikpunkte in der bildungspolitischen Diskussion Norwegens.

Die skizzierte bildungspolitische Trendwende stellt die Ausbildungsinstitutionen, d. h. die pädagogischen Hochschulen und Universitäten, vor gewisse Herausforderungen, da von ihnen erwartet wird, dass sie ihr Studienangebot reformieren und neue Master-Ausbildungsgänge für Lehramtsstudierende einrichten. Die Universität Tromsø hat bei diesen Professionalisierungsbestrebungen in der Lehrerbildung eine Vorreiterrolle. Differenziert und forschungsorientiert – dies sind die beiden entscheidenden Aspekte des dort vor zwei Jahren eingeführten, fünfjährigen Studiengangs für Lehramtsstudierende der Klassen 1–10, der, wie auch die Ausbildung der Lehrer in den Klassenstufen 8–13, mit einer Masterarbeit abgeschlossen wird. Er stellt insofern ein Novum dar, als die Lehramtskandidaten für diese unteren Klassenstufen bislang während eines vierjährigen Studiums an pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Dieser Studiengang wird ohne eine größere Abschlussarbeit beendet. Ist das Vorbild dieser traditionellen Lehrerbildung der in nahezu allen Fächern unterrichtende Klassenlehrer (›allmennlærer‹) gewesen, so soll der in Tromsø neu eingeführte Studiengang zum stärker spezialisierten Fachlehrer qualifizieren. Der Studiengang differenziert, da sich die Studierenden entscheiden müssen, ob sie sich für die Klassenstufen 1–7 oder 5–10 ausbilden lassen möchten. Die Studierenden für die 5.–10. Klasse müssen sich dabei auf drei Fächer konzentrieren. Forschungsorientiert ist der Studiengang, weil Studierende in der Bachelor- und Masterarbeit relevante erziehungswissenschaftliche bzw. didaktische Forschungsmethoden anwenden und Forschungsergebnisse kritisch reflektieren sollen.

Ein weiterer bemerkenswerter Unterschied Norwegens zu Deutschland ist, dass sich hier an das Hochschulstudium kein Referendariat anschließt: Die Kandidaten sind fertig ausgebildet und erhalten die Lehrerlaubnis, sobald sie ihr Studium abgeschlossen haben. Ein Staatsexamen, das zusätzlich zu einem Universitätsexamen abzulegen wäre, existiert nicht. Der Erwerb von Unterrichtspraxis an der Schule ist Teil des Studiums (insgesamt ca. 120 Tage, die sich über die gesamte Studienzeit verteilen), wobei an den Universitäten in Oslo, Bergen,

10 Vgl. ebd. – Norwegen hat bis zur 10. Klasse ein einheitliches Schulsystem.

11 http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/PISA_2_Kjaernsli.pdf [Zugriff am 30.3.2012].

Trondheim und Tromsø auch hinsichtlich dieses Aspekts ein neues Modell erprobt wird. Die Universitäten haben Absprachen getroffen mit sogenannten ›Universitätschulen‹, also eigens ausgewählten Schulen, mit denen sie bei der Ausbildung der künftigen Lehrer eng kooperieren. Alle Neu-Lehrer haben Anspruch auf einen Mentor, der sie während der ersten Berufsjahre betreut und berät. Man mag aus deutscher Sicht bedauern, dass die Praxiszeit norwegischer Lehramtskandidaten vergleichsweise kurz ist. Der Vorteil des norwegischen Modells ist hingegen, dass Lehramtskandidaten sehr viel früher als in Deutschland mit der Schulpraxis in Berührung kommen und dass Studium und Unterrichtspraxis während der Ausbildung enger integriert sind.

Während es sich abzeichnet, dass sich die an der Universität Tromsø ausgearbeitete und praktizierte Standardisierung und Formalisierung der Lehrerausbildung für die Klassen 1–10 in absehbarer Zeit auf nationaler Ebene durchsetzen wird, ist ein vergleichbarer Prozess hinsichtlich der Lehrerausbildung für die höheren Klassen noch nicht abgeschlossen. Die Regierung hat eine Expertenkommission ernannt (sie wird von der Universität Tromsø geleitet), die zurzeit an einem national verbindlichen Rahmenplan für die Lehrerausbildung der Klassenstufen 8–13 arbeitet. In ihm sollen u. a. Aufnahmebedingungen und Zielsetzungen einer solchen Ausbildung neu definiert werden. Derzeit existieren für diesen Bereich zwei Varianten: Entweder kann man den fünfjährigen Studiengang ›Integrierte Lehrerausbildung‹ wählen, der mit einem Masterabschluss endet. Im Verlauf des Studiums konzentrieren sich die Studierenden auf zwei Schulfächer (3 Jahre lang das eine Fach, 1 Jahr lang das zweite Fach) und studieren außerdem ein Jahr lang Pädagogik und Fachdidaktik. ›Integriert‹ ist dieser Studiengang insofern, als er die Komponenten Fach, Fachdidaktik und Pädagogik miteinander verbindet. Die Masterarbeit fokussiert gewöhnlich eine fachdidaktische Fragestellung und qualifiziert für ein PhD-Studium im Bereich der Pädagogik bzw. Didaktik. Oder aber man entscheidet sich für die andere, die sogenannte ›praktisch-pädagogische Ausbildungs‹-Variante (›PPU‹). Sie besteht darin, dass man nach einem Hochschulstudium eine einjährige pädagogisch-praktische Ausbildung durchläuft, wobei allerdings die formalen Ansprüche an dieses Hochschulstudium, das ja die Voraussetzung für eine PPU-Ausbildung ist, noch nicht vereinheitlicht sind. Denn ›Hochschulstudium‹ kann hier sowohl ein fünfjähriges Universitätsstudium mit einem Masterabschluss bedeuten (und dazu entscheiden sich in der Praxis auch die meisten Lehramtskandidaten) als auch ein zumindest dreijähriges Studium an einer Hochschule mit zwei Fächern (eins davon wenigstens ein Jahr lang) ohne einen weiteren Abschluss. Formal gesehen reicht diese insgesamt vierjährige Ausbildungszeit (drei Jahre Studium und ein Jahr ›PPU‹) aus, um einen Lehramtsstudenten für den Unterricht an der gymnasialen Oberstufe zu qualifizieren. Theoretisch kann also an der weiterführenden Schule ein Lehrer im Fach Deutsch unterrichten, der ein Jahr lang Deutsch studiert hat.

Insgesamt lässt sich aus dieser zugegebenermaßen recht groben Skizze ein für deutsche Leser vermutlich interessanter Befund ableiten. Die bildungspolitische Diskussion über den Lehrerberuf ist in Norwegen nicht von der Furcht vor einer Über-Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung geprägt. Ganz im Gegenteil wünscht man sich explizit – und das hat seine historischen Gründe – eine akademische Profilierung des Lehrerberufs: Der Garant für die angestrebte professionellere Berufsausbildung ist ein abgeschlossenes Universitätsstudium.

Prof. Dr. Marie-Theres Federhofer lehrt Germanistik an der Universität Tromsø, Norwegen. Email: marie-theres.federhofer@uit.no

[Komplettfassung des Textes unter:

www.v-r.de/_files_media/mediathek/downloads/544/Langfassung_Beitrag_Federhofer.pdf]

Aschenputtels Los

Martin Swales

Der Fremdsprachenunterricht in den Staatsschulen Englands steckt in einer tiefen Krise. 1988 wurde ein nationaler Lehrplan eingeführt. In den letzten zwei Jahren vor der mittleren Reife (mit 14 bis 16 Jahren) sollten alle SchülerInnen eine Fremdsprache studieren. Deren Zahl stieg bis auf 80 %. 2004 aber schaffte Estelle Morris, die damalige Labour-Unterrichtsministerin, die Fremdsprache als Pflichtfach wieder ab. Der Unterricht brach zum Erstaunen der Regierung drastisch ein. Lord Dearing sollte dieser katastrophalen Entwicklung mit einer Kommission entgegenwirken. Seine Lösung war, darauf zu insistieren, dass Primarschulkinder Zugang zu einer Fremdsprache bekommen sollten. Wie sich dies in der Praxis auswirken wird, ist noch nicht abzusehen. Eines steht aber fest: Gegenwärtig ist Fremdsprachenunterricht nicht nur ein Aschenputtelfach; Aschenputtel geht vielmehr seinem Untergang entgegen.

In den jetzigen Regierungskreisen weht wieder ein anderer Wind. Zurzeit wird der nationale Lehrplan revidiert. Vorstellbar ist sogar, dass die Fremdsprache als Pflichtfach wieder eingeführt wird.

Warum aber sind die Fremdsprachen überhaupt so ungeliebt? Das Problem liegt nicht primär in der englischen Lehrerausbildung. Alle Sekundarschullehrer müssen hier selbstverständlich einen Universitätsabschluss haben. Entweder