

Über die Praxistauglichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PH FHNW

Von Michael Weiss



Seit die Lehrerseminare durch Pädagogische Hochschulen abgelöst worden sind, stehen die angebliche Theorielastigkeit der neuen Ausbildung und die sich daraus ergebende Praxisuntauglichkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen im Kreuzfeuer der Kritik. Zu Unrecht, findet Prof. Dr. Hermann J. Forneck, Direktor der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz, und erläuterte dies in einem Referat an einer von der Aargauer Kantonalkonferenz der Lehrerinnen und Lehrer organisierten Veranstaltung am 10. Mai 2012 in Aarau. Wo sich die Praxistauglichkeit noch verbessern liesse, wurde in einer anschliessenden Podiumsdiskussion unter der Leitung von Nick Stöckli, Präsident des Aargauer Lehrerinnen- und Lehrerverbands, erörtert.

Alles nur graue Theorie?

Seit ihrer Gründung vor 10 Jahren sehen sich die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz der Kritik ausgesetzt, theoretisch bestens ausgebildete, auf die Praxis im Schulzimmer jedoch nicht oder mangelhaft vorbereitete Lehrkräfte hervorzubringen. Die Kritik spitzt sich teilweise bis zur Forderung nach der Aufhebung der Pädagogischen Hochschulen zugunsten einer «Lehrer-Lehre» zu. Woher kommt diese Kritik?

Eine Kritik, so alt wie die Lehrerausbildung selbst

Prof. Forneck hält in seinem Einführungsreferat fest, dass die Art der Kritik, der sich die Pädagogischen Hochschulen derzeit ausgesetzt sehen, keineswegs neu sei. Bereits die erste Einführung einer Lehrerausbildung durch die pädagogische Strömung der Herbartianer Mitte des 19. Jahrhunderts habe zu heftigen Protesten gegen die Theoretisierung und Praxisferne einer solchen Ausbildung geführt. An mutigen Antworten gegen diese reflexartigen Einwände fehle es bis heute. Im Widerstand gegen die Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermutet Forneck die Angst vor der Autonomie der Wissenschaft, welche die Lehrerinnen und Lehrer der Kontrolle durch die Politik entziehen könnte.

Verändertes Verhältnis zwischen Politik und Bildungswissenschaft

Zu Zeiten der Lehrerseminare habe zwischen Lehrerbildung und Wissenschaft ein Widerspruch bestanden. Heute jedoch hätten die internationalen Wissensarchive über die Leistungsfähigkeit unserer Bildungssysteme das Verhältnis von Politik und Bildungswissenschaft grundlegend verändert, indem sich die Bildungspolitik in ihren Entscheidungen an den Ergebnissen der Bildungsforschung orientiere. Die fehlende Anbindung an die wissenschaft-

liche Forschung habe die Lehrerseminare, die über Jahrzehnte hinweg Hervorragendes geleistet hätten, in eine Krise gebracht.

Nicht haltbare Klischees

Die Etikettierung der Pädagogischen Hochschulen mit Theorie einerseits und der Lehrerseminare mit der Praxis andererseits verkenne die Situation. Sowohl die Seminare als auch die Pädagogischen Hochschulen seien gleichermaßen Theorie und Praxis verpflichtet. Dem streng empirisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Diskurs, der die heutige Bildungsforschung kennzeichne, könne sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht entziehen, und an ihm teilzuhaben, gelinge ihr nur, wenn sie selbst wissenschaftlich tätig sei. Fehlte den einheimischen Pädagogischen Hochschulen jedoch die Wissenschaftlichkeit, so würde auch die schweizerische Bildungspolitik nicht länger auf sie hören, sondern sich an Empfehlungen ausländischer Bildungsinstitute orientieren. Auf die äussere Tertiarisierung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz müsse daher nun deren innere Tertiarisierung folgen.

Tertiarisierung auch von innen

Was unter «innerer Tertiarisierung» zu verstehen ist, erläutert Prof. Forneck an mehreren Beispielen, beginnend mit einer Kostprobe aus dem Kindergarten: Ein Praktikant wirft einem Kind einen Ball zu. Er erwartet, dass das Kind den Ball zurückwirft. Das Kind behält jedoch den Ball für sich und verliert sich im Spiel mit ihm. Der Praktikant, so Prof. Forneck, werde von der Kindergärtnerin, in deren Klasse er sein Praktikum absolviert, lernen, dass er dem Kind mitteilen müsse, dass es den Ball zurückwerfen solle. Er werde jedoch ohne eine entsprechende theoretische Ausbildung nicht erfahren, dass es einen kindlichen Egozentrismus gibt, der in der

Fähigkeit des Kindes besteht, sich auf eine Sache zu konzentrieren, sich in ihr zu verlieren und sich dabei wohlfühlen. Wer nicht wisse, dass dieser kindliche Egozentrismus erhalten und entwickelt werden müsse, habe kein angemessenes Verständnis seines Berufs. Jedoch erzielten diejenigen Bildungssysteme die besten Resultate, denen genau diese Entwicklung am besten gelinge.

Ein zweites Beispiel: Die PISA-Untersuchungen zeigten, dass Finnland im naturwissenschaftlichen Unterricht deutlich besser abschneidet als die Schweiz. PISA liefere jedoch keine Erklärung, warum dies so ist. Eine von der PH FHNW durchgeführte Videoanalyse von finnischen, schweizerischen und deutschen Physikstunden zeige nun, dass die finnischen Lehrerinnen und Lehrer am wenigsten, die deutschen dagegen am meisten Experimente machten. In Finnland werde jedoch jedes Experiment so sorgfältig analysiert und besprochen, dass bei den Lernenden Experimente als Schlüssel zum Verständnis erkannt und akzeptiert würden. Dagegen bestehe in Deutschland die Erklärung eines Experiments in der Regel aus dessen Mathematisierung, was von den meisten Schülerinnen und Schülern nicht nachvollzogen werden könne, so dass 95% von ihnen am Ende ihrer Schulzeit nicht einmal die fundamentalen physikalischen Gesetze kennen würden. Solche Untersuchungen flössen nun direkt wieder in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ein, indem beispielsweise solche Videoaufnahmen analysiert und besprochen würden.

Schliesslich ein drittes Exempel: Es gebe in der Ausbildung der Primarlehrkräfte an der PHNW das Modul «Erzähltheorien und Erzählkonzepte» mit den Zielen, dass die Lernenden am Ende des Moduls ...

- in der Lage sind, vielfältige Lernangebote zum mündlichen und schriftlichen Erzählen in der Primarschule zu gestalten und attraktive (Unterrichts-)Projekte zur Förderung der Erzählkompetenz entwickeln, durchführen und auswerten zu können.
- grundlegende Erzähltheorien und Erzählkonzepte kennen und Erzähltraditionen kulturell und historisch einordnen können.
- mit dem Erwerb von produktiver und rezeptiver Erzählkompetenz vertraut sind und die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern diagnostizieren können.
- ausserschulische Institutionen kennen, die sich mit der Förderung des Erzählens beschäftigen.

Teil des Moduls sei auch das Studium der relevanten wissenschaftlichen Literatur.

Auf dieses Modul folge jedoch ein zweites namens «Praxis des Erzählens». Es beschäftige sich mit dem Erzählen aus verschiedenen Perspektiven: Zum einen gelte es zu klären, was eine gute Geschichte ausmacht. Zum anderen gehe es aber ganz konkret auch darum, Kriterien zur wirkungsvollen Präsentation von Geschichten zu ermitteln und zu lernen, wie fesselnd erzählt oder vorgelesen werden kann. Dazu gehöre auch, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, beim Erzählen zuzuhören. In all diesen Themenfeldern stehe neben der Aufarbeitung von Theorie die Entwicklung des eigenen Schreibens, Vorlesens, Erzählens und Zuhörens im Vordergrund.

Ein Bruch mit der Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diese Beispiele, denen er noch hunderte weitere hinzufügen könne, dienen Prof. Forneck als Beleg dafür, dass die Tertiärisierung nichts mit Theoretisierung zu tun habe. Sie verkörpere jedoch durchaus einen Bruch mit der

Historie der Lehrerbildung: weg von der Meisterlehre, in der ein Einzelner dem Lehrling sage, «wie man es macht»; hin zum Studium des international verfügbaren praktischen Professionswissens.

Zur Forderung, man dürfe die Praxisbezogenheit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht aufgeben, hielt Prof. Forneck fest, dass ...

- die Praxisanteile der aktuellen Ausbildung sogar grösser seien als diejenigen an den früheren Seminarien.
- die Aussage, Praxis müsse durch Praxis erworben werden, eine Tautologie darstelle (erklärende Anmerkung der Redaktion: genauso gut könnte man z.B. fordern, dass Wasser durch Wärme erwärmt werden müsse).
- die Verlängerung von Praktika nicht zur Verbesserung der Leistungen der Studierenden führe.

Ursachenforschung durch Professor Forneck

Die Ausbilder der klassischen Lehrerseminare seien meist erprobte und als herausragend geltende Lehrkräfte gewesen, welche ihre persönlichen Erfahrungen, sprich ihr in der eigenen Praxis erworbenes Wissen, an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer weitergegeben hätten. Jedoch löse diese Situation das Theorie-Praxis-Problem nicht, sondern sei im Gegenteil dessen eigentliche Ursache: In der Konstellation eines Praktikums, in der ein Praktikant oder eine Praktikantin, ein Lehrerbildner (Frauen waren in dieser Funktion selten) und eine Lehrkraft in der Schule zusammentreffen, werde die Lehrkraft, welche das Praktikum betreut, automatisch in die Rolle der «schlechteren» Praktikerin gedrängt, der mit dem Lehrerbildner ein «besserer» Praktiker gegenüberstehe. Auf diese Schlechterstellung reagiere die Lehrkraft dann häufig so, dass sie gegenüber dem Praktikanten respektive der Praktikantin die Ansichten des

Lehrerbildners zur praxisfernen Theorie erkläre. Dass 150 Jahre Lehrerbildung nicht gereicht hätten, um diese vom Vorwurf der Praxisuntauglichkeit zu befreien, sei auf diesen Mechanismus zurückzuführen.

Prof. Forneck selbst sei als Lehrbildner selbst immer wieder in Versuchung geführt worden, in einem Praktikum «einmal selbst zu unterrichten». Dieser Versuchung habe er immer widerstanden, weil er die Rolle der Lehrerbildung an einem anderen Ort sehe: Diese vermittele allgemeine und auch nachgeprüfte Aussagen. Mit diesen könne man aber keinen Unterricht machen, wenn man kein Wissen über den konkreten Zustand der Klasse habe.

Die Fähigkeit, allgemeines Wissen auf konkrete Situationen adaptieren zu können, mache einen akademischen Beruf aus, und diese Schwierigkeit zeichne den Lehrerberuf besonders aus. Die PH FHNW versuche, die unproduktive und schädliche Beziehung zwischen den Lehrerbildnern und den Schulen dadurch zu überwinden, dass sie langfristige Partnerschaften mit Schulen knüpfe, an denen sie die Praktika ihrer Studentinnen und Studenten durchführe.

Die besonderen Schwierigkeiten am Berufsbeginn

Nachdem Prof. Forneck die Thematik mit diesen Gedankengängen abgesteckt hatte, eröffnete Nick Stöckli die Podiumsdiskussion, an der neben Prof. Forneck eine Primarschulleiterin sowie eine Primarlehrerin, welche selbst ihre Ausbildung an der PH FHNW absolviert hatte, teilnahmen.

In dieser Diskussion wurde festgestellt, dass der Berufseinstieg für Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufen unter anderem deswegen so schwierig sei, weil man von Anfang an mit sämtlichen Aufgaben, welche der Beruf mit sich

bringt, konfrontiert sei, und nicht schrittweise eingeführt werden könne. Auch das berufsbegleitende Studiensemester am Ende der Ausbildung, das an der PH FHNW abgeschafft wurde, müsse wieder eingeführt werden. Dies sei, so Prof. Forneck, auf gutem Weg.

Auf viele der Herausforderungen, welche der Beruf mit sich bringe, könne die Ausbildung aber gar nicht perfekt vorbereiten, so etwa auf den Umgang mit disziplinarischen Problemen oder das Spannungsfeld zwischen dem eigenen Anspruch und dem im realen Schulalltag praktisch Erreichbaren. Umso wichtiger sei es, dass die PH FHNW den Studierenden bewusst mache, dass ihnen die Aufgabe, Erfahrungen zu machen und daraus zu lernen, nicht abgenommen werden könne.

Die Problematik des Bachelorabschlusses der Primarlehrkräfte

Wenn es Dinge gebe, auf die die PH FHNW zu wenig vorbereite, so sei es der Umgang mit dem gesamten Umfeld rund um das Kerngeschäft des Unterrichtens, welches man summarisch als die «Arbeit mit Erwachsenen» (Eltern, Teams etc.) bezeichnen könnte. Zwar biete die PH FHNW durchaus entsprechende Veranstaltungen an, jedoch müsse das Angebot, das weit über die im Studium geforderten Pflichtveranstaltungen hinausgehe, auch besser genutzt werden.

Gerade das Bachelorstudium auf der Primarstufe könne nicht alle Forderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte erfüllen. Dass auch auf der Primarstufe ein Masterstudium angezeigt wäre, wurde von einer Schulleiterin aus dem Publikum bestätigt, welche heftig kritisierte, dass in der Ausbildung Fächer wie Sport (oder auch Musik; Anm. der Redaktion) abgewählt werden könnten, was die Planungsarbeit der Schulleitungen sehr erschwere.

Was müssen Lehrkräfte heute alles können?

Diskussionsleiter Nick Stöckli, seines Zeichens Mitglied der LCH-Geschäftsleitung, sah aufgrund des Verlaufs der Debatte die LCH-Forderung nach einer Masterausbildung für Primarlehrkräfte bestätigt. Tatsächlich wird im LCH die Thematik, wofür eine Lehrkraft ausgebildet werden muss und welche Teile dieser Ausbildung wann und in welchem Rahmen zu absolvieren sind, derzeit vertieft diskutiert.

Weniger in der Kritik steht unter Fachleuten allerdings die angebliche Theorielastigkeit der Lehrerausbildung (die Notwendigkeit eines berufsbegleitenden Teils am Ende der Ausbildung wird inzwischen auch wieder allgemein anerkannt), sondern deren Unvollständigkeit. Klar scheint, dass ein Bachelorstudium nicht mehr ausreicht, um alle Kompetenzen zu vermitteln, welche eine Lehrkraft auch (oder gerade) auf der Primarstufe braucht. Andererseits lässt sich selbst mit einem Masterstudium nicht alles abdecken, was wünschbar wäre.

Entsprechend dreht sich die Diskussion darum, welche Teile der Ausbildung zur unerlässlichen Grundausbildung gehören und welche Kompetenzen im Sinne einer Laufbahnentwicklung als Weiterbildung erworben werden können. Da mit dieser Thematik selbstredend auch Lohnfragen verknüpft sind, ist für den nötigen Zündstoff gesorgt, weshalb uns die Lehrerausbildung auch in Zukunft weiter intensiv beschäftigen wird.