

■ Der gesetzliche Auftrag

Jede Lehrerbildung ist ein Produkt der Anforderungen und Erwartungen, die die Gesellschaft an Schule und Ausbildung stellt. Dabei sind alle gesetzlichen Regelungen Ergebnis des demokratischen Willensbildungsprozess und darüber legitimiert. Die letzte Novellierung des Bremer Schulgesetzes von 2008 macht da keine Ausnahme. Der zentrale Satz, dass sich alle Schulen des Landes Bremen »zu inklusiven Schulen zu entwickeln« haben (Brem-

Was muss sich im Referendariat ändern?

Matthias Eckardt,
Bernd Winkelmann



Matthias Eckardt
ist Fachleiter am LIS



Bernd Winkelmann
ist Landesvorstands-
sprecher

SchulG, § 3, 4), muss somit auch als Richtschnur für die Lehrerausbildung verstanden werden. Mit dieser gesetzlichen Vorgabe hat der Bildungsauftrag eine Schärfung erfahren, die in den tradierten und ambivalenten Begründungspositionen so nicht enthalten war. Diese beschrieben gute Bildung zum einen in ihrer Funktion zur Absicherung gesellschaftlicher Anforderungen und zum anderen in ihrer Selbstbezogenheit. Dies lässt sich historisch zurückverfolgen, bis hin zur griechischen Antike oder zur Reform des preußischen Schulwesens (Sophisten vs. Platon, Humboldt vs. von Zedlitz). Wenn wir auf die Begründungen für die Inklusiv Schule schauen, so scheinen hier beide Argumentationsstränge wieder präsent. Zum einen trägt die Forderung nach inklusiver Bildung der gesellschaftlichen Situation Rechnung, dass die Ausgrenzung einzelner Gruppen und Personen unkalkulierbare ökonomische und gesellschaftliche Folgen hätte und zum anderen ist sie aber auch Ausdruck eines aufgeklärten Denkens, dass die Rolle des Individuums in Anhängigkeit zur Gemeinschaft setzt. Der gleichgestellte Umgang ohne Ausgrenzung gilt als Indikator für das Funktionieren einer humanen

Gesellschaft. Das Neue in diesem Schulgesetz, das aber bereits im Artikel 26 der Landesverfassung angelegt ist, ist die umfassende Berücksichtigung Aller mit dem Ziel, allen gleichsam Lernen und Ausbildung sowie Bildung und Identitätsformung zu bieten.

Die politische Umsetzung

Die Entscheidung für die Bildungsreform kam zu einem Zeitpunkt, in der die Schulen stark beansprucht waren (Vergleichstest, Zentralabitur, KMK-Standards usw.). Bei vielen war die Hoffnung groß, dass die jüngeren Kollegen sich der Umsetzung der Reform mit Verve widmen würden. Damit war nachvollziehbar die Einschätzung verbunden, dass die Lehrer_Innenausbildung sich an den Zielen der Reform orientiert. Die an der Ausbildung beteiligten Institutionen beschäftigten sich ihrerseits allerdings mit ganz anderen »Baustellen«. Die Umwandlung des Studiums auf die Bachelor/Master-Abschlüsse, die Implementierung der KMK-Standards in die Ausbildung usw. beanspruchten alle Beteiligten. Ein besonderes Problem erwuchs aber auch aus der Rolle der Kultusministerkonferenz. Spätestens mit Bologna hatten gerade die Kolleginnen und Kollegen der GEW den Eindruck, dass sich die bildungspolitischen Entscheidungen der KMK weitgehend an den ökonomischen Wettbewerbsregeln orientierten, weniger an den normativen Zielvorgaben der Verfassungen. Wird z.B. in der Bremer Landesverfassung (Art. 26) die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, zu sozialer Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen, in den Mittelpunkt gestellt, so lässt sich in den Standards für die Lehrerbildung (KMK: Bildungswissenschaften, 2004) ein Lehrerbild ablesen, dass diese zwar als Fachleute für das Lehren und Lernen versteht, das Lernen aber in seiner Wertigkeit lediglich als betriebswirtschaftliche Größe aus dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag begreift. Lehrer_Innen sollen Unterricht fach- und sachgerecht führen können, sollen Schüler_Innen fördern und beraten und sich der besonderen

Verantwortung und Verpflichtung dieses öffentlichen Amtes bewusst sein. Worin diese besondere Verantwortung liegt, kann jedoch nur vermutet werden. So verwundert es denn auch nicht, dass Aussagen zu einer notwendigen Weiterentwicklung der Lehrerbildung, gerade auch in Bezug zur inklusiven Bildung, mehr als allgemein bleiben und Hinweise zu Inhalten und Strukturen der Lehrerausbildung fehlen. Letztendlich münden die Kenntnisse zu den Grundlagen und der Struktur des Bildungssystems in der praktischen Kompetenz, mit Belastungen umgehen zu lernen und kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung zu praktizieren. Diese Gegenüberstellung erscheint polemisch, ist aber genauso in den Standards zu finden (Kompetenz 9). Hier wird ein Bild des Lehrers vorgelegt, der als Einzelkämpfer gefordert ist, der einen reibungslosen Schulbetrieb garantiert und der den Erfolg bzw. Misserfolg seiner Bemühungen allein verantwortet. Wie diese KMK-Standards der Lehrerbildung den Grundzügen der Landesverfassung und des Schulgesetzes Rechnung tragen können, ist im Augenblick nur schwer zu erkennen.

Eine Orientierung im Rahmen der Lehrerausbildung zur Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse müsste anders aussehen, müsste vielmehr ein Anforderungsprofil der Lehrertätigkeit entwerfen, dass sich in seiner Haltung dichter an den gesetzlichen Vorgaben orientiert und zugleich deutlich andere Konsequenzen aus der veränderten Schullandschaft zieht.

Die aktuelle Ausbildungssituation im Lande Bremen

Die Anforderungen an die Auszubildenden sind hoch und liegen teilweise deutlich über dem arbeitszeitrechtlichen und auch inhaltlich vertretbaren Rahmen. Zugleich fällt aber auch auf, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen, ob in Ausbildung oder im Unterricht, sehr engagieren, damit diese Bildungsreform nicht an die Wand gefahren wird. Gerade im Bereich der 2. Phase der Lehrerausbildung wird die Diskrepanz zwischen Aufbruchstimmung

und Überforderung deutlich. Nur ein paar Zahlen: Die Referendare müssen seit 2008 zwei Stunden zusätzlich »erwirtschaften«, damit das Mentorenmodell finanziert werden kann. Sie unterrichten seitdem 10 Unterrichtsstunden bedarfsdeckend. Die veränderten Berechnungsgrößen (Faktor) für die Tätigkeiten der FachleiterInnen im Landesinstitut führten zu größeren Seminargruppen und zu einer Verdichtung der Hospitationen und der Beratungszeiten mit dem Ergebnis, dass erkennbar weniger Zeit für die Ausbildung der einzelnen Referendare zur Verfügung steht. Auf der inhaltlichen Seite entstand durch die starke Orientierung an den KMK-Standards das Problem, dass die inhaltlichen und didaktischen Begründungsebenen zugunsten methodischer Überlegungen oder Verhaltensvorgaben aus dem Classroom Management vernachlässigt werden. Den angehenden Lehrern fällt eine eigenständige Entscheidung und Begründung ihrer didaktischen Absichten immer schwerer bzw. wird gerade auch mit Blick auf die Kompetenzorientierungen nicht mehr immer eingefordert. Folgerichtig wird der inklusive Schulalltag dann in der Ausbildung immer wieder formal anhand der Aspekte Methodenwahl oder Disziplinabsicherung abgearbeitet. Damit wird eine angemessene Haltung, die sich zugleich kritisch und produktiv mit Bildungsbedingungen auseinandersetzt, wohl kaum angebahnt. Situationsbedingt fragen die Auszubildenden dann sehr nachvollziehbar nach Rezepten für den Unterricht. Ein eigenes Nachdenken über die Bedürfnisse der Schüler, ein Nachdenken über die eigenen Ziele, die eigene Position erscheint im Rahmen der aktuellen Strukturen in Universität und der 2. Phase immer weniger möglich.

Die Anstrengungen zur inklusiven Schule benötigen Zeit zum Ausprobieren, gerade weil auch wenige Antworten auf dem Tisch liegen. Da verwundert es dann nicht, dass im Rahmen der Verdichtung der gesamten Arbeits- und Ausbildungszeit eigentlich sinnvolle Instrumente wie z.B. die Gruppenhospitation kaum oder nur mit großen »Verrenkungen«

genutzt werden können, dass der Blick über den Tellerrand zwar gewünscht ist (z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Heterogenität), jedoch ein isoliertes Phänomen bleibt, weil eine kontinuierliche Einbindung in die verschiedenen Ausbildungsprozesse struktur- und zeitbedingt kaum erfolgt. Eine breitere Vernetzung der in der Ausbildung beteiligten Kollegen wäre hier hilfreich. Insofern begünstigen die vorliegenden Ausbildungsbedingungen eine Rezeptpädagogik mit floskelhafter Kompetenzorientierung.

Was muss sich ändern?

- Der Lehrberuf ist ein Lernberuf und Lernen braucht Zeit. Die Verkürzung des Referendariats war wenig hilfreich
- Referendar_Innen brauchen Zeit und Raum für unterrichtliche Experimente, aber auch um eine Haltung zu entwickeln, mit der die Schule angemessen gestaltet werden kann. Die aktuell hohe Unterrichtsverpflichtung ist hierfür nicht förderlich und muss zurückgeführt werden.
- Auch und gerade in inklusiven Bildungsgängen bedarf es einer kategorialen Absicherung der Inhalte und der Lernprozesse. Sinnhaftes Lernen, dass die zu verhandelnden Gegenstände ernst nimmt und nicht durch ein Methodenpotpourri ersetzt, muss für alle möglich sein.
- Den Anforderungen aus dem Bremischen Schulgesetz kann eine einzelne Lehrkraft kaum noch gerecht werden. Teamarbeit mit den Kollegen bietet hier Chancen, die aber entsprechend angeleitet und eingefordert werden muss, z.B. in der Seminararbeit und in der Schule.
- Die Ausbildung muss die Kooperation mit anderen Fächern, mit anderen Lehrämtern, mit internen und externen Partnern forcieren, um über den Austausch von den Lösungen anderer profitieren zu können.
- Die Zusammenarbeit zwischen Landesinstitut und schulischen Mentoren muss weiterentwickelt werden
- Die Themenfelder Heterogenität und Inklusion müssen in der Aus-

bildung exponierter verankert werden.

- Organisationsstrukturen können Entwicklungen hemmen oder auch fördern. Eine LehrerInnenausbildung, die darauf bedacht ist, sich über ihre jeweiligen Lehrämter von den anderen abzugrenzen, vergeudet Kraft und Potenzial und spiegelt zudem nicht die Absichten des Bremischen Schulgesetzes wider. Eine Ausbildungsstruktur sollte die Möglichkeiten der Zusammenarbeit provozieren, z.B. durch lehramtsübergreifende Hauptseminare und lehramtsübergreifende Seminararbeit.

Die Lehrerausbildung im Sinne der KMK-Standards wird von der Hoffnung getragen, dass der Einzelne über die Ausbildung angemessener Individualkompetenzen zu einem erfolgreichen Gestalter von Bildungsprozessen wird. Diese Sichtweise greift zu kurz.

Der Blick in die Landesverfassung und das Schulgesetz zeigt, dass das Bildungsziel viel weiter gefasst ist: Gemeinschaft fördern, Ausgrenzung abbauen. Hieran muss sich auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer orientieren.

Mitgliedsbeiträge

■ Zum 1. Juli wurde die Besoldung der Beamten in Bremen teilweise angehoben. Die Besoldung bis A 10 wurde um 2,85 Prozent, die der Besoldungsgruppen A 11 und A 12 um 0,9 Prozent erhöht. Wir weisen darauf hin, dass damit auch der satzungsgemäße Mitgliedschaftsbeitrag in diesen Besoldungsgruppen entsprechend steigt. Wir setzen uns weiterhin für eine volle Übertragung des Tarifabschlusses auf alle Beamten ein.

*Andreas Staets
Landesgeschäftsführer*

Die BLZ im Internet

Auf der Homepage der GEW Bremen kann direkt auf der Startseite der Schriftzug BLZ angeklickt werden. Viele gekürzte Artikel sind hier in ungekürzter Form nachzulesen.