Die Lehrerausbildung im bildungspolitischen Kontext

Vortrag von Frau Prof. Dr. Rita Süssmuth am 04.12.2008

Ich begrüße heute die Gruppe derer, die sich für die Lehrerbildung interessieren und begeistern, zum Jubiläum von 40 Jahren Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg, ganz herzlich.

Was ich heute Abend darstellen möchte, ist zum einen meine persönliche Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung, die bereits vor 1969 begonnen hat. Ich war bereits früh in meiner akademischen Laufbahn von 1964-67 in der Lehrerbildung tätig. Es folgten Stationen über die Ruhruniversität Bochum und erneut die Pädagogische Hochschule Dortmund. Ich war also viele Jahre in der Lehrerbildung tätig, habe diese Arbeit auch sehr geliebt und möchte daher über diese Erfahrungen berichten.

Zum anderen möchte ich über den bildungspolitischen Aspekt der Lehrerbildung sprechen. Als ich in Bochum und Dortmund tätig war, gehörte zu unseren Aufgaben in der Ausbildung unter anderem der Diplomstudiengang, in dessen Zusammenhang es immer um die finanzielle Frage ging: Welche Zukunft hat das, wenn die Pädagogengruppe zu teuer wird? Die Kosten waren damals ein starkes Argument und hatten unter anderem eine stärkere Verteilung auf Fachhochschulen zur Folge.

Außerdem möchte ich auf die verschiedenen Ansätze zu sprechen kommen, die zu meiner Zeit und zum Teil noch heute relevant waren. Aus meiner Dortmunder Zeit stammen innovative Konzepte wie – darüber wird Kollege Keil sicherlich morgen auch noch einmal sprechen – die Heilpädagogik, was damals für uns eine wesentliche Bereicherung darstellte. Nicht "in additum", sondern durchaus als integrativer Bestandteil unserer Auffassung einer umfassenden pädagogischen Bildung. Richtig ist auch, das wurde heute schon zu Beginn angesprochen, dass Mitte der 60er Jahre, insbesondere dann in den 70er Jahren zunehmend die sozialwissenschaftlich-, die psychologisch-, die pädagogischempirische Forschung nach Roth eine zunehmend wichtige Rolle spielte, die teilweise auch in die Unterrichtsforschung hineinreichte.

Doch zunächst zu meinen persönlichen Erfahrungen, die in den Anfangsjahren bereits sehr ereignisreich verliefen. Das Jahr 1965 war nicht irgendein Jahr, sondern stand mit der Gründung der pädagogischen Hochschulen in den Folgejahren in Verbindung – bereits im Kontext mit dem sogenannten Sputnikschock und einer breiten pädagogischen Reformtätigkeit, nicht zuletzt durch das weg-

weisende Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Vorjahr. Heute muss ich ganz deutlich sagen: Wenn wir all die Erkenntnisse, die wir in den 70er Jahren hatten, umgesetzt hätten, würden wir heute die Debatte um die Lehrerbildung völlig anders führen.

In der heutigen Diskussion scheint die "frühkindliche Bildung" etwas zu sein, was man in den letzten fünf Jahren neu entdeckt hat. Sie war jedoch bereits damals eines der zentralen Themen, auch im Institut von Herrn Keil. Wenn wir bedenken, was wir damals schon über die Schulzeiten diskutierten, was letztendlich zu den heutigen Ganztagsschulen führte; pädagogische Konzepte, die weg von der Betreuung, hin zur Förderung gingen; und nicht zuletzt der Umstand, dass durch den Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen die "Erziehung" im umfassenden Sinne angesprochen wurde.

Wir hatten damals nicht im Sinn, dass die Erziehung aus der Lehrerbildung weitestgehend entfernt werden sollte, sondern dass dieses Fach im Mittelpunkt stehen sollte. Heute können wir jedoch verfolgen, wie der Fokus auf den Praxisbezug in der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung systematisch abgebaut worden ist. Anfang der 70er Jahre gab es bereits nur noch rudimentäre Überreste, denn alles das galt als wissenschaftsschädlich. Darauf gehe ich gleich noch einmal ein.

Lassen sie mich diesen Komplex am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Osnabrück verdeutlichen, die eine besondere Tradition in der Beckerschen Hochschulakademie vertrat und wo sich die Weiterentwicklung des Lehrerseminars vollzog, das ja weit unterhalb des akademischen Niveaus der späteren Akademien und der Hochschulen stand. Aber was Becker immer mit einfließen lies, war eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Das war kein Trockenschwimmen, sondern eine Möglichkeit für die jungen Menschen, die sich für das Lehrerstudium entschieden hatten, ihren Berufswunsch in der Realität zu erproben.

Für die Ausbilder war es nicht immer einfach diese Praktika zu betreuen, aber ich habe damals erkannt: Der Zwang, dass wir in diesem Zuge auch weit entfernte Schulen besuchen mussten, ob wir wollten oder nicht, in die entlegensten Gebiete zu fahren, war heilsam, weil wir Schule vor Ort erfuhren und dies sowohl im städtischen wie im ländlichen Raum. Leider ist diese Praxis mehr und mehr fallen gelassen worden.

In der Lehrerbildung, wie sie auch noch 1965 an den Pädagogischen Hochschulen praktiziert wurde, war klar, dass ein guter Mathematiker noch kein guter Didaktiker sein muss. Aber die didaktische Ausbildung, auch der Mut, den große Didaktiker wie Wagenschein gehabt haben, sowohl in der Naturwissenschaft

wie in der Mathematik die Didaktik so ernst zu nehmen wie das Fach selbst, ist mehr und mehr in Vergessenheit geraten. Die Folge war, dass es an den Universitäten um die Frage ging: "Müssen wir denn diese Didaktik überhaupt besetzen? Das ist ja keine Wissenschaft." Allenfalls bedeutete dies damals eine C3-Professur.

Ich will mal einen großen Sprung machen und verdeutlichen, dass es neben den "klassisch" ausgebildeten Pädagogen, auch Spitzenkräfte gibt, die uns auf den ersten Blick zwar nicht als solche erscheinen mögen, da beispielsweise der im Ausland erlangte akademische Abschluss nicht anerkannt wurde. Wenn Sie heute, speziell an Nachmittagen in die Kitas oder andere pädagogische Einrichtungen gehen, dann werden sie auf Mathematiker aus Russland treffen, die besten mathematischen Didaktiker, die Sie sich vorstellen können. Die haben die Fähigkeit, unseren Kindern, auch den bildungsbenachteiligten, in 20 Minuten zu erklären, was sie vorher nicht verstanden haben. Ich weiß nicht, warum man das nicht nutzt und – unabhängig vom Beamtenrecht und vom Zweitfach – diese Mathematiker, diese begabten Lehrer, in die Schulen holt. Davon würden auch die deutschen Mathematiklehrer mit der klassischen universitären Ausbildung profitieren. In anderen Fächern verhält es sich ähnlich. Wir würden manches Unterrichtsproblem lösen, wenn wir Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund, z. B. im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts, engagieren würden. Die Lehrerbildung muss ihren hohen Stellenwert beibehalten, aber die Schulen von heute und morgen sind sich öffnende Schulen. Die Institutionen, die im Augenblick am erfolgreichsten sind, sind solche, wo die Jugendhilfe, die Sozialarbeit, Wirtschaft, Vereine, Kirchen etc. Zugang haben und Ihren Teil zur Ausbildung unserer Kinder beitragen.

Ganz nach dem Sinn eines afrikanischen Sprichworts, das besagt: "Für die Erziehung eines Kindes bedarf es eines ganzen Dorfes", vermitteln die unterschiedlichen Akteure unterschiedliche Kompetenzen. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Eltern: Aufgrund der veränderten Anforderungen, vor denen wir heute stehen, geht es nicht mehr darum, die Eltern nur zum Elternsprechtag in die Schule zu holen, sondern darum, wie wir Eltern von der Schule aus helfen, diese neue Schule zu verstehen und ihnen ihren Teil der Aufgabe erklären und näher bringen. Das heißt nicht automatisch, dass sie ihren Kindern sofort wirksam helfen können, aber sie bekommen eine andere Beziehung zur Schule.

Unsere besten Schulen, auch die, die in den letzten Jahren mit Preisen versehen worden sind, zeigen, welche Substanz nach wie vor in ihnen steckt und wie wir vieles haben verkommen lassen. Heute wird wieder um Lehramtskandidaten geworben, und das nicht nur unter Migranten. Eine Zeit lang herrschte jedoch ein solch verächtlicher Umgang mit der Berufsgruppe der Pädagogen, dass man

nur sagen kann: "Ihr dürft Euch nicht wundern, dass zwischenzeitlich viele junge Menschen nicht mehr den Wunsch verspürt haben, das Lehramt zu ergreifen."

Darauf hat auch der renommierte Politikwissenschaftler und Soziologe Grosser hingewiesen. Er hat in Deutschland und Europa auf die schlechten Arbeitsbedingungen aufmerksam gemacht und Fragen nach der Behandlung von Berufsgruppen, die Schwerstarbeit leisten, gestellt, ob es Sozialarbeiter sind, oder ob es diejenigen sind, die in der Drogen- und Gewaltprävention arbeiten. Der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin heute ist Schwerstarbeit, steht allerdings noch immer in dem Ruf, der Beruf mit der meisten Freizeit zu sein.

Worauf ich im ersten Teil hinaus will ist, dass wir basierend auf dem Grundgedanken einer weiteren Professionalisierung und damit besseren Berufsausbildung heraus, bereits den Schritt zu einer breiten Unterstützung im fachlichen Bereich getan haben. Doch unsere Bedingung war damals, dass dies nicht unter Vernachlässigung der pädagogischen Eignung und Qualifizierung geschehen soll.

Die Entwicklung, die ich auch selbst noch miterlebt habe – einschließlich meiner Zeit an der Pädagogischen Hochschule – möchte ich mit einem Schlüsselerlebnis, etwa Anfang der 80er Jahre, beschreiben: Ich werde nie vergessen, wie mir in einem Oberseminar zur Bildungsberatung zukünftige Lehrer sagten: "Mit Erziehung haben wir nichts zu tun." Das hat mich damals getroffen wie ein Donnerschlag. Meine erste Reaktion war die Reflexion und damit die Frage: "Was haben wir bloß falsch gemacht, dass unsere angehenden Lehrer zu einer solchen Feststellung kommen?!" Ich fragte sie: "Wer soll denn sonst dafür zuständig sein?" Und sie antworteten mir: "Der psychologische Dienst." Ich denke das zeigt, welcher Taylorismus in der Lehrerbildung Einzug gehalten hatte. Diese zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer waren damals der Meinung: "Wir sind nur für das Fachliche zuständig, den Rest übernehmen andere!"

Ich mache nun wiederum einen kurzen Sprung in die Gegenwart und muss hier konstatieren, dass wir jetzt in der anstehenden Neuausrichtung der Lehrerbildung wirklich zu dem Kernbereich des erziehenden Unterrichts zurückgefunden haben. Doch es hapert an der praktischen Umsetzung. Diese Rückbesinnung wird nur theoretisch reflektiert. Die theoretische Reflexion war und ist in der Pädagogik und der dazugehörenden empirischen Forschung ein wichtiger Bestandteil. Dieser Beruf ist jedoch, wie der des politisch Tätigen, bestimmt durch Handeln. Ohne praktische Umsetzung ist die theoretische Reflexion von geringem Nutzen.

Ich glaube, am Beispiel von Pestalozzi, der die umfassende Versorgung in der Pädagogik verankerte, kann man deutlich machen, dass für ihn zunächst

die praktische Umsetzung dieser Versorgung kam und dann erst die Reflexion darüber. Das geschah nicht um reaktiv zu sein, sondern um die notwendigen Schritte auch richtig einleiten zu können. Anders ausgedrückt könnte ich sagen: Bei Kindern, die montags ausgehungert in die Schule kamen, hätte Pestalozzi gesagt: "Geben wir ihnen erst mal zu essen." Bei Kindern, die krank sind oder keine Hygiene mehr erfuhren: "Sehen wir zu, dass sie erst einmal ganz gesund und hygienisch erzogen sind, erst dann können sie auch richtig lernen." Diese Impulse kommen übrigens auch in großem Umfang von den amerikanischen Theoretikern und Praktikern zu uns. Doch zu der damaligen Zeit standen diese Fragen in der Lehrerbildung nicht an.

Das Thema Bildungsarmut war ebenfalls nicht in der Weise vertreten, wie heute. Es gab nur in Ansätzen die Diskussion um die ausgegrenzten Gruppen, die Bildungsbenachteiligten, die noch nicht teilhatten. Diese Diskussion ging einher mit einem sich wandelnden und sich öffnenden Demokratieverständnis, wo auch die Ursachen für eine Ausgrenzung gefunden wurden. Heute ist der entscheidende Faktor für eine Ausgrenzung der sozioökonomische Status. Ich verdeutliche es am Beispiel einer Dortmunder Grundschule, die den Deutschen Schulpreis erhalten hat. Diese Schule lieferte den Beweis, dass Lehrer gemeinsam mit unterstützenden Akteuren, Großes vermögen. Wir hatten uns längst vor der fachwissenschaftlichen Ausrichtung, längst vor jeder intensiven Auseinandersetzung mit Integration von Zuwanderern, damit abgefunden, dass ein bestimmter Anteil der Kinder und Jugendlichen im Schulalter nicht bildungsfähig war. Schon zu meiner Zeit an der Universität Bochum war es so, dass 10 % ohne Schulabschluss die Schule verließen. Wir wussten um die hohe Zahl der Sitzenbleiber. Ich gehöre zu der Generation, in der überhaupt nur 6 % der Arbeiterkinder den Weg an die Hochschule fanden. Das hat sich damals entwickelt – ich wäre wahrscheinlich nie in die Hochschullaufbahn gekommen, wenn es die Bildungsreformen 1965 und 1970 nicht gegeben hätte. Damals kamen die ersten Frauen überhaupt auf eine Hochschule. Zur selben Zeit stieg der Anteil der Arbeiterkinder im Studium. Das, was damals die Arbeiterkinder waren, das sind heute die Migrantenkinder. Sogar noch mit dem Zusatz, dass ihre Beteiligung an der Hochschule erheblich hinter dem Anteil der Abiturienten zurückbleibt. D. h., strukturell haben wir Vergleichbares und doch Anderes.

Die Lehrerbildung hat sich in den danach folgenden Jahren wenig darum gekümmert, diese Thematik ins Zentrum ihrer Aufgaben zu stellen. Wir waren der Überzeugung, dass wir ein höchst durchlässiges System haben. Tatbestand ist aber, dass wir eine Vielfalt von Schulformen haben, sicherlich an die 30, die ich hier nicht alle nennen kann. Die Diskussion um unser Dreigliedriges Schulsystem ist in Wahrheit eine verkürzte Sichtweise um die Vielfalt, die wir in

Wirklichkeit haben. Wir haben immer sortiert und addiert und auch repariert, waren aber der Meinung, wir haben ein gutes System, wir haben ein durchlässiges System, wir haben ein demokratisches System. Erst die Jahre der massiven Rezession, beginnend in den 90er Jahren, haben uns deutlich gemacht: Das stimmte so nicht. Wir merken, dass wir mit den Herausforderungen und den Veränderungen, die wir heute haben, an die Grenzen der Leistungsfähigkeit unseres derzeitigen Schulsystems stoßen.

Dazu gehört gerade der Bereich der Lehrerbildung. Denn wenn wir davon ausgehen: Entscheidend ist guter Unterricht, ist gute Schule, in der sich das interaktive Verhältnis mit der Leistungsförderung verbindet, dann haben unsere Lehrerinnen und Lehrer zum Teil gar nicht mehr gelernt. Dann wird behauptet: Unsere Lehrer und Lehrerinnen seien nicht motiviert! Also, bei einer solchen Behandlung muss es tatsächlich nicht verwundern, wenn sich lange Zeit nur wenig Menschen für die Ergreifung dieses Berufes entschieden haben.

Ich nenne Ihnen einmal zwei Beispiele: In der letzten Bodensee-Konferenz ging es erneut darum: "Was können wir heute aus der Reformpädagogik lernen?" Unsere guten Schulen fußen fast alle auf der Reformpädagogik. Insofern haben wir unser Ziel aus den 70er Jahren erreicht, als wir herumgereist sind, nicht nur in Deutschland, sondern in Europa, um diese Tradition wieder zu beleben, die Hitler jäh beendet hatte. Die Resonanz war bemerkenswert. Ohne jeden Zwang zur Weiterbildung kamen 1.400 Lehrer. Wenn Sie sich dann den Kreis der von der Bosch Stiftung ausgezeichneten Schulen anschauen, und zwar nicht nur diejenigen, die den Schulpreis bekommen, sondern alle, die als gute Schulen ausgewiesen werden, dann sind inzwischen über 400 versammelt.

Auch die Dortmunder Grundschule, auf die ich jetzt zurückkomme, ist nicht aus einem Pilotprojekt der Landesregierung hervorgegangen, sondern aus einem Pilotprojekt des Kollegiums mit einer tüchtigen Schulleiterin. Sie haben wirklich gefragt: "Was können wir tun, um mehr Zeit für die Kinder zu haben?" Ergebnis waren viele gute Ansätze, die, wie beispielsweise die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, relativ einfach umzusetzen waren. Ferner haben sie sich im Selbststudium in den fähigkeitsorientierten Ansatz eingelesen, also das, was wir heute Peer-Group-Learning nennen. Dann sind sie hineingegangen in den Beteiligungsbereich der Eltern und haben die Schule geöffnet, inmitten eines wirklich harten sozialen Brennpunkts. Fast alle Schüler stammten aus dem Dortmunder Norden, aus sozial schwach gestellten Familien, davon 83 % ausländische Kinder oder Migrantenkinder.

Aber was hat dieses Lehrerkollegium geschafft! Dass sie, ohne einen fortbildenden Lehrer, einen Assistenten nach finnischem Vorbild zu bekommen, jetzt seit mehreren Jahren über 40% – zwischen 43% und 46% – der Abgänger zu weiterführenden Schulen bringen, ohne dass sie nach 2 Jahren wieder in den

Hauptschulen sind. Es gibt ja viele unserer Lehrer, die, sicher auch nach bestem Gewissen und guten Absichten erklären: "Wir empfehlen die begabten Kinder nicht für Gymnasien, weil der elterliche Rückhalt fehlt." Und dann verbleiben sie unterhalb ihres Niveaus in Hauptschulen, ohne große Perspektiven zu haben, oftmals überhaupt keine.

Die Schule befindet sich in einem tief greifenden Wandel. Angefangen in der Grundschule, z. B. bei der Klassengröße, bis hin zu den Lehrern, die lange Zeit allein gelassen wurden, und durch diese neuen Bedingungen ganz andere Kompetenzen brauchen, als zu der Zeit als wir Kinder waren. Ihnen weiterhin die Möglichkeit zu geben zu sagen: "Nein, das ist eine Aufgabe des Elternhauses, damit haben wir nichts zu tun" kann nicht die Lösung sein. Wir haben damals, auch im Beirat für Familienfragen, darum gekämpft, dass wir wegkommen von der gegensätzlichen Gegenüberstellung der Begriffe Kindeswohl – Elternwohl. Diese beiden Bereiche gehören zusammen. Wenn Sie sich dann die aktuelle Diskussion um Alleinerziehende anschauen – nicht nur als neue Armutsgruppe, sondern auch in der Frage "Wie viel Zeit haben wir für unsere Kinder?" – dann ist es in der Tat nicht eine Überforderung, sondern eine neue und veränderte Aufgabe der Schule. Es geht um die Frage, in welchem Maße sie zur eigentlich entscheidenden Sozialisationsinstanz wird; nicht als Familienersatz, sondern familienerweiternd, familienergänzend, unter Beteiligung der Eltern.

Bevor man aus diesem alten Denken in das neue Denken kommt, braucht es geraume Zeit. Zwar haben wir schon viele Schulen, in denen die Lehrer und Lehrerinnen dieses neue Prinzip bereits praktizieren, aber wir haben zu viele verstreute Projekte und zu wenig Flächendeckendes.

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch. Ich will die jetzt laufenden Reformen und die bereits verbesserte Lehrerausbildung nicht vernichtend kritisieren. Daher nenne einmal die positiven Punkte:

Nachdem zwischen 2004 und 2008 nur wenig bewegt wurde, ist endlich nicht nur Handlungsbedarf erkannt, sondern sind zum Teil bereits Reformen umgesetzt worden. Nordrhein-Westfalen hat ein Gesetz 2008 auf den Weg gebracht und will es 2009 abgeschlossen haben.

Wichtig ist, und das berücksichtigt dieses Gesetz, die Gleichwertigkeit der Schulformen. Wobei mir auffällt, dass, wenn von "Schule" gesprochen wird, bei einigen der vorschulische Bereich außer Acht gelassen wird. Er wäre aber wichtig, damit wir Brüche vermeiden. Darum gab es im Übrigen auch in den 70er Jahren Debatten: Wie geht es weiter, wenn wir gute Kindergärten, gute Kitas haben, wenn die Kooperation, der Übergang in die geeignete Grundschule nicht erfolgt? Zu sagen: "Wir wollen keine akademisierte Erzieherinnenausbildung", ist ein falsches Argument. Wir wollen auch eine qualifizierte Ausbildung der Erzieherinnen wie der Grundschule.

Bei dieser Forderung geben uns die Zahlen recht: Unsere Ergebnisse werden besser. Jetzt wird gesagt: In Sachsen und Sachsen-Anhalt würde das daran liegen, dass sie keine Migrantenkinder haben. Die empirische Forschung hat ergeben: Migrant zu sein, ist leicht zu kompensieren. Sozioökonomischen Status zu kompensieren, ist weitaus schwieriger. Vieler dieser Studien werden anhand der älteren Jugendlichen, den etwa 15jährigen durchgeführt. Haben Sie einmal darüber nachgedacht, wie die Einzelstudien zu den Grundschulen aussehen? Die besten Ergebnisse erzielt Deutschland im Bereich der Grundschule. Warum habe ich mir das jetzt herausgenommen? Weil wir in einer Reihe von Ländern Grundschulprinzipien auch in den Sekundarschulen wieder einführen: Mehr sozialer Zusammenhang statt mehr Kursunterricht. Zu einer guten Lehrerbildung gehört der Umgang mit heterogenen Gruppen. Unsere traditionelle Einstellung, homogene Einteilungen vorzunehmen, ist weltweit längst überholt. Es gibt vielleicht noch 6 Länder, wo das geschieht. Und wenn, dann auf keinen Fall in einem frühen Lebensalter. Das ist aber so tief in unseren Köpfen, dass wir große Mühe haben, selbst einen so simplen Grundsatz wie "länger gemeinsam lernen", flächendeckend durchzusetzen. Wenn Sie die große Studie von Professor Hurrelmann nehmen, die er im Auftrag der World Vision an 8-11-jährigen Kindern vorgenommen hat, dann sind da zwei Befunde von besonderem Be-

Erstens haben die 8 bis 11-Jährigen, wie Vorschulkinder, eine große Zuversicht in ihre Zukunft. Auch im Bereich der Berufe, die sie wählen könnten und möchten. Diese Zuversicht, das zeigen die Ergebnisse Hurrelmanns, fällt nach dem 4. Schuljahr im Zuge der Auslese in sich zusammen. Wir meinen immer, die Kinder merken das nicht, sie sind dort am glücklichsten, wo sie am wenigsten gefordert werden.

Der zweite Tatbestand, den wir da feststellen, ist: die Auslese macht die Noten nicht besser, sondern schlechter. Das Prinzip der Homogenität der Gruppe wird bei uns immer so ausgelegt: Heterogenität schadet den Schwächeren wie den Stärkeren. Die internationale Forschung dazu belegt das Gegenteil. Das heißt nicht, dass ich nicht für bestimmte Arbeiten und Projekte auch einmal eine äußere Differenzierung mache, eine spezielle Gruppenförderung mache. Aber auf lange Sicht behalte die Heterogenität bei, weil sie den Beteiligten nutzt.

In dem inzwischen bekannt gewordenen Buddy-Projekt, in dem das Peer-Group-Learning eine große Rolle spielt, sind wir erst ausgelacht worden, weil wir unsere Hauptschüler in Förderschulen geschickt haben, um dort bei den Hausaufgaben zu helfen. Wir haben gesagt, die Schwachen sollen den Schwachen und noch Schwächeren helfen. Mit besten Ergebnissen: Die ersten 3 Monate waren schwierig, weil das wechselseitige Vertrauen fehlte. Aber sowohl die Hauptschüler als auch die Förderschüler haben dazugelernt und bessere Er-

gebnisse erzielt. Ich betone deswegen noch einmal: Auch im Gymnasium gibt es keine homogene Lerngruppe. Das ist wie bei homogenen Kulturen, die es so auch nicht gibt.

Wer eben kann, will auf ein Gymnasium, weil es die Schule mit dem höchsten Prestige ist. Nur sorgt unser Schulsystem dafür, dass Gymnasien ihre schwächeren Schüler nicht behalten müssen. Es gibt dagegen erste politische Entwicklungen wie z. B. in Schleswig-Holstein, die das Gymnasium als Schulform beibehalten, aber so reformieren, dass sie auch Sorge tragen müssen, dass ihre Schüler dort verbleiben. Ich finde das einen guten Grundsatz, dass ich nicht einfach sagen kann: "Die werde ich schon wieder los."

Es gibt also positive Ansätze, aber kommen diese Dinge in der Lehrerbildung an? Wenn ich bei öffentlichen Anhörungen sehe, mit welchen Begründungen die Realschule verteidigt wird, mit eigenem Bildungsauftrag, dann fühle ich mich tief ins 19. Jahrhundert versetzt. Dieser Bildungsauftrag besteht so gar nicht mehr, sondern er wird an dem Befund "fürs Gymnasium nicht stark genug" ausgerichtet. Es wird sich nicht einmal klar gemacht, welche Anforderungen heute an handwerkliche Berufe gestellt werden. Mechatroniker ist in aller Regel nicht einmal mit dem Realschulabschluss zu machen, sondern die nehmen Abiturienten. In den Banken sind Realschüler die Minderheit und nicht die Mehrheit. Das heißt, wir müssen uns doch vor Augen führen, wie viele unserer Schülerinnen und Schüler wir auf einem viel höheren Niveau fördern müssen. Wir haben an den empirischen Untersuchungen bei Hauptschülern festgestellt: Die Mehrheit hat einen IQ-Grad, der für das Gymnasium völlig ausreichen würde. Aber sie schaffen nicht einmal den Hauptschulabschluss. Daran erkennen Sie, dass hier Lernstörungen vorliegen, die nicht im IQ, sondern in sozialpsychologischen Faktoren begründet liegen. Auch hier müssen wir in der Lehrerbildung fragen: "Was muss ein Lehrer heute wissen, welche Kompetenzen muss er haben, um diese neuen Aufgaben bewältigen zu können?"

Im Augenblick wird noch alles auf kognitive Kompetenz getrimmt. Aber ob Sie nun die amerikanischen oder die asiatischen Experten lesen: Die sogenannten sozialen Kompetenzen sind nicht weniger wichtig als die kognitiven, oder die Entwicklung zu Selbstbewusstsein und Leadership – dass Menschen sehr früh lernen, Initiative zu ergreifen, Selbstverantwortung etc. zu tragen. In Deutschland hieß es: "Bei der Beteiligung an der nächsten PISA-Studie, die sehr stark soziale Kompetenzen untersuchen wird, machen wir nicht mit. Wir haben keinen Bedarf an sozialen Kompetenzen, sondern einen Bedarf an kognitiven Kompetenzen."

Ich habe in keinem der jetzt anstehenden Reformpapiere aller Schultypen gelesen, welchen Stellenwert für die musisch-kulturelle Bildung vorgesehen

ist. Sie wird kaum erwähnt. Ich kann Ihnen nur aus meiner eigenen Erfahrung sagen, ob ich die Menuhin-Stiftung nehme oder anderes: Kinder, denen eine Unfähigkeit oder Unwilligkeit zum Lernen attestiert wird, haben, wenn sie in Gruppen mit Tanz, Theater, Rhythmik, Singen in Kontakt kommen, plötzlich ein Bedürfnis nach Kommunikation. Sie erfahren erstmalig: Ich gehöre dazu, was in der Folge auch zu einer höheren Motivation und besseren Leistungen im Lernen geführt hat.

Insofern ist für den Schulbereich wichtig, dass das Kind beim ersten Schritt in den Klassenraum als eigenständige Persönlichkeit, als Individuum aufgenommen wird. Entgegengesetzt meinen wir in unserem heutigen Schulsystem noch, dass es das Wichtigste sei, die Kinder möglichst rasch auf den sogenannten Normal-Level des Verhaltens zu führen. Nicht nur das individualisierende Lernen, sondern das Einbringen als Person und lernen soziale Kontakte zu knüpfen, ist das Spektrum, das in die Lehrerbildung gehört. Es gehört auch dazu, dass wir neu lernen müssen, wie wir das notwendige Fachwissen mit dem problemlösenden Lernen verbinden.

Das große Problem an unseren Universitäten ist, dass dort eine Fachsystematik an die jungen Menschen herangetragen wird, in der sie überhaupt keinen Zusammenhang zu den unterrichtspraktischen Situationen sehen. Ich spreche jetzt nicht über die verschiedenen Methoden zur individuellen Diagnostik, die nie gelernt worden sind, aber die pädagogische Qualifizierung muss den gleichen Stellenwert haben wie die fachliche. Unsere empirischen Unterrichtsforscher haben immer Wert darauf gelegt, dass die Praxis methodisch reflektiert wurde. Ich nenne Ihnen einmal Beispiele: Die Norweger praktizieren inzwischen Schul- und Unterrichtsforschung mit ihren Schülern. Mit guten, in der Oberstufe sogar mit besten Erfahrungen. Und von daher begrüße ich die neue Ausrichtung in diesem Bereich. Sie nennt sich meistens Unterrichtsforschung, es ist im Grunde genommen aber der große Bereich der Schulforschung, in der der eigentliche Unterricht einen großen Stellenwert einnimmt.

Diese Befähigungen werden langsam in der Lehrerbildung angewendet. Wir finden sie in Nordrhein-Westfalen etwa im Bachelor – ich bin gespannt, wie die Ergebnisse sein werden. Hier ist jetzt wirklich auch bei der parlamentarischen Beratung wichtig, dass sich unsere Pädagogen einbringen und der Politik eine Rückmeldung geben, was sie daran noch zu verbessern haben. Sonst bleibt es Wortgeklingel und wird nicht in der Praxis umgesetzt.

So weit heute Abend. Bildungspolitisch ist es so, dass wir von anderen Ländern viel lernen können, insbesondere was den heutigen Stellenwert des Lehrers ausmacht. Dass wir ihm in der Gesellschaft wieder mit hoher Wertschätzung

begegnen. Die Wertschätzung ist für den Lehrer genauso wichtig wie für den Schüler.

Ebenso müssen wir Eltern mehr einbeziehen und eine wirkliche Bildungsbegeisterung aufbringen – zusätzlich zu einer Erweiterung der Finanzmittel. In allen Ländern, in allen anderen Schulsystemen, in denen mehr erreicht wird als bei uns, bekommen Lehrer, die sich engagieren, Anreize. Ich weiß nicht, warum bei uns alle gleich behandelt werden müssen und die hoch Engagierten nicht belohnt werden.

Ferner muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass wir in den Bezirken, die wir als soziale Brennpunkte bezeichnen, ganz einfach mehr investieren müssen. Ob sie England nehmen, ob sie Kanada nehmen – überall gilt: Je schwieriger der Wohnbezirk, desto höher die Investitionen. Ich sage jetzt damit nicht, dass dies Länder sind, die keine Bildungsprobleme haben. Aber das haben sie begriffen. Und schließlich haben sie begriffen: Schule braucht mehr Freiheit. Bei aller Betonung – und das tue ich am Ende jetzt hier auch noch einmal – dass Bildung eine öffentliche Aufgabe ist. Daraus kann sich der Staat nicht nach dem Motto zurückziehen: "Das machen wir jetzt alles privat." Privatschulen sprießen sowieso im Augenblick wie Pilze aus dem Boden und splitten unsere Gesellschaft weiter. Aber es geht darum, den Schulen mehr Autonomie zu geben. Denn: Hätten sie die Freiheit, mehr von dem umzusetzen, was sie sich vorgenommen haben, und was sie für richtig halten, hätten wir noch mehr gute Schulen. Ich danke Ihnen!