

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ingelore Oomen-Welke

**OFFENER BRIEF AN DIE
MITGLIEDER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 12. S. 62-67.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

LIEBE MITGLIEDER,

das Aktuellste zuerst: In der Entstehungszeit dieses Briefs sind die Ergebnisse der PISA- Studie (Programme for International Student Assessment 2000) bekannt geworden. Sie finden sie unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/> und bald auch im Buchhandel, vermutlich haben viele sie bei Erscheinen dieses Heftes längst gelesen. PISA hat gemessen, was Jugendliche vor dem Ende der Pflichtschulzeit in den Bereichen

- Lesekompetenz („die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“),
- mathematische Grundbildung („die Fähigkeit, die Rolle, die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen und zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktiven, engagierten und reflektierenden Bürger entspricht“),
- naturwissenschaftliche Grundbildung („die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“)

durch die Institution Schule gelernt haben. Also handelt es sich um eine summative Evaluation des Lernens, die die Lernergebnisse anhand eines Punktekatalogs verglichen und mit Sozialdaten in Beziehung gesetzt hat. Herausgestellt hat sich auf diese Weise,

- dass fast ein Viertel der Schuljünglichen auf der untersten Stufe I der Lesekompetenz angesiedelt ist und weitere zehn Prozent noch darunter liegen,
- dass in Deutschland (daher verständlicherweise) fast die Hälfte der Schuljünglichen nicht zum Vergnügen liest,
- dass die höchste Lesestufe V von unter zehn Prozent erreicht werden, in Neuseeland und Finnland jedoch von doppelt so vielen Schuljünglichen.

Deutschland, gefolgt von Belgien und der Schweiz, ist das Land mit den größten Unterschieden der Lesekompetenz zwischen den Gruppen verschiedener sozialer Herkunft. Ein bemerkenswertes Ergebnis nämlich ist das schlechte Abschneiden der Kinder aus der Arbeiterschaft und aus immigrierten Familien. Die PISA-Ergebnisse sind ein Appell, sich in der Deutschdidaktik verstärkt mit diesen Gruppen, ihren Lernvoraussetzungen und Lernwegen auseinander zu setzen. Dabei geht es auch um die Beschäftigung mit Sprache und Sprachen als einer Grundlage der Lesekompetenz.

Für das nächste Symposium in Jena September 2002 haben wir zu Leistungsmessung und Leistungsvergleich ein Forum geplant, das durch den im Sommer zu erwartenden Vergleich der Bundesländer große Aktualität haben wird.

Nicht übersehen werden sollten in diesem Zusammenhang die Ergebnisse deutscher Schulforschung, die das Schulmodell (Gesamtschule versus differenzierte Zweige) für weniger entscheidend halten als das, was an Kompetenz, Interaktion und solidarischer Zielfindung im Klassenzimmer anzutreffen ist. Vgl. Deutscher Bildungsserver <http://www.dbs.schule.de> mit einigen Adressen.

An dieser Forschung und ihren Ergebnissen, die nicht überraschend kommen, fällt immer wieder auf, dass fachdidaktische Fragestellungen kaum eine Rolle spielen. Dies, obwohl inzwischen auch in den benachbarten Disziplinen gesehen wird, dass das „Domänenspezifische“, das „in der wissenschaftlich orientierten Lehr- und Lern-Forschung anfangs unterschätzt worden“ (Manfred Hofer (2000): Schule: Vom Lernort zur „intermediären“ Institution. In: Unterrichtswissenschaft 1, 19) ist, mehr Gewicht bekommen muss. Franz Weinert hat in derselben Zeitschrift darauf hingewiesen, dass die Separierung von Einzelaspekten, etwa der Verbesserung schulorganisatorischer Maßnahmen kaum zum Ziel führt. Vielmehr ergeben seriöse Forschungen, dass Einzelaspekte wie etwa Schulorganisation „der systematischen Ergänzung durch Qualifizierungskomponenten [bedürfen], um praktisch wirksam zu werden“ (ebd., 45).

Ein Problem anderer Art mit internationaler Ausrichtung bilden die **gestuften Studiengänge BA / MA** für die Lehrämter, die andernorts fast unbemerkt, in NRW hingegen mit Eklat konzipiert und diskutiert werden. Den Hintergrund bildet die viel zitierte Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister von 1999, vgl. <http://www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf> oder <http://www.antiaps.ch/bologna.html>. Sie fordern für den europäischen Hochschulraum, dem eine Schlüsselrolle in der sozialen und kulturellen Entwicklung Europas zukomme, internationale Wettbewerbsfähigkeit durch die folgenden, sehr allgemein formulierten Maßnahmen:

- vergleichbare, leicht verständliche Abschlüsse,
- ein Studiensystem mit den zwei Hauptzyklen, dessen zweiter Hauptzyklus auf dem erfolgreichen Abschluss des ersten aufbaut (undergraduate – graduate),
- ein Leistungspunktesystem zur Erleichterung der Mobilität und Beseitigung anderer Mobilitätshindernisse,
- Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs- Lehr- und Ausbildungszwecken
- sowie Qualitätssicherung an den Hochschulen und die Förderung der europäischen Dimension.

Diese Forderungen machen sich der Expertenrat zur Begutachtung des Hochschulangebots in NRW in seinem Abschlussbericht vom Februar 2001 (<http://www.mswf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/Expertenrat/Abschlussbericht.htm>, vgl. Rupp in DD 11 / 2001, S. 74-79) und der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ vom November 2001 (<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>, http://www.wissenschaftsrat.de/liste_wr.htm) zu eigen.

Während der Expertenrat sich gezielt auf die einzelnen Hochschulstandorte in NRW bezieht (wogegen er in den allgemeinen Empfehlungen nach meinem Eindruck pauschal behauptend bleibt), entwirft der Wissenschaftsrat ein Gesamtpanorama einer reformierten Lehramtsausbildung. Nach einem deskriptiven Teil und einem Kurzvergleich mit ausländischen Lehrerbildungsmodellen werden Defizite der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften in Deutschland benannt und mehrfach wiederholt: Das Selbstverständnis der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplin sei ungeklärt, ihre Leistungen seien nicht befriedigend, Menge und Qualität fachdidaktischer empirischer Forschung sei spärlich und in der Lehre nicht verankert, die Drittmittelaktivität sei zu gering, die korrespondierende Fachwissenschaft werde nur als legitimatorische Größe betrachtet und sei sonst ohne Gewicht, die Fachdidaktik bilde ihren Nachwuchs nicht aus, sie sei in Fällen der Zuordnung zum Fach (NRW) in Ressourcen und Bestand gefährdet, weil das Fach sich häufig gegen die Fachdidaktik durchsetze. Die beteiligten Disziplinen hätten kein Gesamtkonzept für die Lehramtsausbildung und könnten sich nicht auf Kerncurricula einigen, obwohl deren Erfordernis unstrittig sei. Mängel weise auch die schulpraktische Ausbildung auf. Einseitige Schuldzuweisungen unternimmt er nicht.

Hatte die KMK noch 2000 gemeint, eine inhaltliche Reform der Lehramtsausbildung könne innerhalb der gegenwärtigen Strukturen gelingen, so teilt der Wissenschaftsrat diese Meinung nicht. Er hält (wie vorher der Expertenrat) „das überlieferte Strukturmodell für nicht geeignet, die in der Defizitanalyse formulierten Probleme zu lösen“ und schlägt zur Förderung der Forschung, zur Verkürzung der Studienzeiten, zur Internationalisierung, zur Strukturierung des Bildungsangebots als neues Modell des Lehramtsstudiums gestufte Abschlüsse (Bachelor und Master / Magister) vor. Deren Vorteil sei unter anderem die professionelle Polyvalenz, die die Absolventen nicht auf die Schule festlege, sondern mehrere Optionen eröffne und dadurch arbeitsmarktpolitisch flexibel sei. Die Ausbildung erfolge am besten in eigenen Lehrerbildungszentren, in Fachbereichen für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer oder an Fachhochschulen, wo nicht Pädagogische Hochschulen oder Bildungswissenschaftliche Universitäten bestünden. Weitere Empfehlungen und Reflexionen des Wissenschaftsrats folgen denen des Expertenrats NRW, vgl. zu NRW Rupp in DD 11 / 2001, S. 76.

Das Grundmodell sieht Bachelor- und Master-Abschluss konsekutiv für das Lehramt an Realschulen und Gymnasien vor und für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen den Bachelor-Abschluss. Lehramtsübergreifende Studiengänge (GHR oder Sek I) erfordern nach Ansicht des Wissenschaftsrats ebenfalls neue konsekutive Lösungen. Während für das Bachelor-GH-Studium eine „pädagogische Fachlichkeit“ angestrebt wird, bei der theoretische Ausbildungsinhalte mit Praxisanteilen verzahnt werden sollen, bleibt das Bachelor-Studium für R und Gy weitestgehend fachwissenschaftlich, auch wenn Schlüsselkompetenzen und Vermittlung darin eine Rolle spielen sollen. Der Wissenschaftsrat fordert nun nicht durchgehend und zügig die Einführung dieser Strukturen, sondern ihre Erprobung an einzelnen Standorten; er will eine Zeitlang verschiedene Wege neben einander bestehen lassen. Allerdings rechnet er doch im Verlaufe von zehn Jahren mit der Veränderung des ganzen Systems.

Es ist nicht uninteressant zu sehen, was der Wissenschaftsrat aus dem internationalen Vergleich wahrnimmt und aufgreift und was nicht. Leicht lassen sich Punkte finden, die überhaupt nicht mitdiskutiert werden, zum Beispiel

- die gemeinsame Ausbildung für Kindergarten / Vorschule mit dem Grundschullehramt in vielen europäischen Ländern,
- *Polyvalenz* als Klassenlehrerprinzip für den Elementar- und Primarbereich ohne spezifisches Fachstudium, das Ein-Fach-Prinzip für den Sekundarbereich,
- dass Stufung des Studiums gerade nicht dazu führt, gemeinsame Kerncurricula zu entwickeln, sondern zu disparaten Ausbildungsteilen,
- dass Polyvalenz der Abschlüsse für den flexiblen Arbeitsmarkt kaum zu finden ist,

vielleicht noch weitere Punkte; s. dazu den Kurzvergleich der Schul- und Lehramtsausbildungssysteme in 30 Ländern Europas bei Costas i Costa u.a. Hrsg. 2001: Schulpraxis in Europa. Freiburg.

Es kann also festgehalten werden, dass die Entscheidung für gestufte Abschlüsse in der Lehramtsausbildung eine **politisch gewollte** ist (Bologna-Erklärung samt der vorhergehenden Sorbonne-Erklärung und den nachfolgenden Stellungnahmen von Prag und Lissabon), die weder durch den Vergleich der tatsächlich in Europa bestehenden Strukturen noch durch die Defizitanalyse argumentativ gestützt wird. Dass im bestehenden Rahmen nicht reformiert werden könne, ist eine unbeweisbare Behauptung; dass Reform weiter nötig ist, gilt immer.

Damit ist gegen ein gestuftes Modell an sich nichts gesagt; es kommt auf das Wie an.

Aus den Vorschlägen der KMK-Kommission, des Expertenrats NRW, des Wissenschaftsrats und evtl. anderer werden unterschiedliche politische Konsequenzen gezogen, sichtbar in NRW und Hamburg; vgl. Pädagogik 11 / 2001, S. 50-53. Derweil diskutiert in Baden-Württemberg eine Expertengruppe im Auftrag der Bildungsministerin über die künftige Struktur.

In NRW lässt sich eine Polarisierung der Positionen feststellen. Nachdem die Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung den Vorschlag des Expertenrats aufgegriffen hat, haben an mehreren Standorten konzeptuelle Überlegungen zur Umstrukturierung von Lehramtsstudien in BA / MA begonnen. Daran sind Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen beteiligt. Andere Fachdidaktiker oder Fachdidaktikerinnen lehnen die gestuften Strukturen wegen der Verringerung des Studienvolumens und des Didaktik-Anteils, der erst spät einsetzt, ab. Die negative Einschätzung der Lehramtsausbildung durch den Wissenschaftsrat wird durch sie nicht geteilt. Es haben sich Gruppen gebildet, die Stellungnahmen herausgeben (vgl. www.uni-siegen.de/~agprim/inprint.htm) oder sich schriftlich an KollegInnen wenden. Beim Allgemeinen Fakultätentag Oktober 2001 in Gießen haben sich mehrere Fakultäten besorgt gezeigt und u.a. betont, die fachwissenschaftlichen Studienanteile müssten auch bei BA / MA im Vordergrund stehen. Begleitend dazu seien Vermittlungsmodule / didaktische und erziehungswissenschaftliche Studienanteile vonnöten.

Bei der GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik, Dachverband der fachdidaktischen Gesellschaften, vgl. DD 11 / 2001, S. 66-70) wurde über diese Frage kontrovers diskutiert; Einigkeit ließ sich nicht herstellen. Im Arbeitskreis Forschungs- und Bildungspolitik ist man dabei, eine Vorlage zu erarbeiten, die im Frühjahr abgestimmt werden soll. Es sind drei SDD-Mitglieder in der Arbeitsgruppe. Sobald ein Vorschlag vorliegt, werden wir ihn an dieser Stelle und auf der künftigen homepage veröffentlichen. Auch darüber werden wir beim nächsten Symposium in Jena diskutieren.

Dem gegenüber findet das Thema **Evaluation und Akkreditierung** in den Fachdidaktiken offenbar weniger Interesse. Dennoch gibt es hier viel Bewegung: Die Universitäten des Nordverbunds (<http://www.uni-nordverbund.de/>) haben eine Reihe von Evaluationen durchgeführt, in Niedersachsen beginnt die zweite Runde der Evaluation der Fächer durch die ZEvA (Zentrale Evaluationsagentur Hannover); beide werden soeben selbst evaluiert. In Baden-Württemberg hat die Evalag (Stiftung Evaluationsagentur Mannheim) ihre Arbeit aufgenommen mit den Fächern Architektur, Geographie und Geographiedidaktik; Sozialpädagogik folgt. In Österreich, der Schweiz und den Niederlanden werden laufend Evaluationen von Fächern und Einrichtungen durchgeführt.

Akkreditierung ist die Zertifizierung von Standards / Mindeststandards für neue und demnächst auch alte Studiengänge. Im Deutschland gibt es mittlerweile über 400 neue BA / MA –Studiengänge, von denen etwa 50 akkreditiert sind. Für die (kostenpflichtige) Akkreditierung etablieren sich Akkreditierungsagenturen, die ihrerseits wieder akkreditiert werden müssen, in Deutschland beim Akkreditierungsrat. Die ZEvA hat eine Akkreditierungsabteilung eingerichtet.

Das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation ist nicht klar. Während HRK und die neuen Akkreditierungsagenturen (diese aus verständlichen Gründen) dafür plädieren, dass es sich um zwei völlig getrennte Angelegenheiten handele, gibt es gute Gründe dafür, eine Evaluation bereits als Akkreditierung (oder ggf. Nicht-Akkreditierung) zu betrachten. Ein Unterschied besteht dann, wenn sich Akkreditierung auf Studiengänge bezieht, Evaluation aber auf Fächer zielt. Dieses Problem dürfte aber lösbar sein.

Der sehr kleine Arbeitskreis Evaluation der GFD, der mehr Teilnehmende vertragen könnte, hat sich inzwischen getroffen. Er plant die Herausgabe eines schlichten und übersichtlichen Papiers zum Standardablauf von Evaluation und Akkreditierung, evtl. versehen mit Berichten aus evaluierten Fächern. Vgl. den Bericht von Paefgen in DD 10 / 2001, S. 87-90. Diese Zusammenstellung könnte als Heftchen und über die (künftigen) homepages von GFD und Fachgesellschaften veröffentlicht werden.

Zwei weitere Mitteilungen aus der GFD:

Die Publikationsreihe „Forschungen zur Fachdidaktik“ im Studien Verlag Innsbruck ist gestartet. Zur ersten Publikation sowie zur Publikationsreihe siehe die Rubrik **Neuerscheinungen** in diesem Heft.

An den gemeinsamen Kongress der GFD im September 2003 in Berlin soll erinnert werden. Näheres im nächsten Mitgliederbrief.

Der Verein braucht eine stärkere **Internetpräsenz** und es muss künftig schneller möglich sein, sich zu verständigen. Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang vor allem auf die neue Homepage der Zeitschrift unter <http://www.didaktik-deutsch.de> (siehe den Artikel von Jörg Dieter in diesem Heft). Für den Verein werden wir Ähnliches aufbauen.

Nützlich wäre auch eine **Mailingliste**. Mit einer solchen könnten wir Sie zügig informieren. In anderen Verbänden klappt das schon ganz gut. Daher möchte ich Sie bitten, mir unter oomen@ph-freiburg.de Ihre Mailadresse mitzuteilen.

Meine Initiative, die **Situation der Deutschdidaktik** zunächst in Deutschland analog zu Niedersachsen mit dem von Jörn Stückrath gezeichneten Fragebogen zu erheben, darf vorläufig als versendet gelten. Auf meinen Vorschlag in DD 10 / 2001, S. 85 gab es keine Reaktion. Daraufhin habe ich im Sommer 2001 jeweils Kollegen und Kolleginnen in den Ländern um Ausfüllen des Fragebogens gebeten und Antworten aus Hamburg, Brandenburg, Baden-Württemberg erhalten. Einige weitere Bereitschaften würden erklärt, die Daten stehen jedoch noch aus.

Ein Letztes: Zur Vorbereitung der **Mitgliederversammlung** in Jena 2002 sollten Sie bereits bis Ende Mai 2002 Punkte für die Tagesordnung anmelden. Ein Hauptpunkt werden wieder die Vorstandswahlen sein. Aus dem Kreis der Mitglieder wurde der Wunsch geäußert, die Kandidatinnen und Kandidaten für den Vorsitz nicht erst bei der Mitgliederversammlung, sondern vorher bekannt zu geben. Wegen der Kontinuität im Vorstand würde ich selbst für eine zweite Amtszeit zur Verfügung stehen. Es wäre daher gut, wenn Sie Ihre Kandidatur nicht bei mir, sondern beim Zweiten Vorsitzenden Michael Krejci, Universität Jena, skj@lingual.phil.uni-jena.de, oder deponieren wollten. Allerdings kann das nicht verhindern, dass bei der Mitgliederversammlung selbst weitere Kandidaturen aufgestellt werden.

In der leisen Hoffnung auf Ihre Rückmeldungen und in der großen auf unser Treffen in Jena

mit den besten Grüßen

Ingelore Oomen-Welke
Vorsitzende

Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, Fax +49-0761-682.402, e-mail oomen@ph-freiburg.de