



Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen

OECD- Aktivität
„Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“

Landes-Ergänzung zum Nationalen Hintergrundbericht Deutschland

Nordrhein-Westfalen

Düsseldorf, August 2003

Bearbeiter: Dr. Günther Neumann, Referat 422

Deutschland hat der OECD die Erlaubnis erteilt, dieses Dokument auf die Homepage der OECD ins Internet einzustellen. Dieser Bericht wurde vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen als Beitrag für die OECD-Aktivität "Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern" erstellt. Das Dokument wurde entsprechend der Richtlinien erstellt, die die OECD allen beteiligten Staaten zur Verfügung gestellt hat. Die Richtlinien haben die Autoren ermutigt, ein breites Spektrum an Meinungen und Prioritäten zu Fragen der Lehrpolitik zu untersuchen. Die zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind die des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und geben nicht die der Kultusministerkonferenz, der OECD oder deren Mitgliedstaaten wieder. Die Copyright-

Bestimmungen, die den Zugang zu Informationen auf der OECD-Homepage regeln, sind unter <http://www.oecd.org/rights> zu finden.

INHALT:

ZUSAMMENFASSUNG	3
LANDES-ERGÄNZUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (VOLLTEXT)	6
1. LANDESSITUATION	6
1.1 Prinzipien der Bildungspolitik	6
1.2 Struktur .des Landes.....	6
2. BILDUNGSSYSTEM	7
2.1 Primär- und Sekundärerziehung	7
2.1.1 Geschichte und aktuelle Struktur	7
2.1.2 Schulträger	8
2.1.3 Schulaufsicht	9
2.2 Innere Struktur der Primär- und Sekundärerziehung	9
2.3 Hochschulbildung	11
2.4 Lehrerausbildung	13
2.4.1 Einordnung der Lehrerausbildung	13
2.4.2 Erste Phase der Lehrerausbildung: Studium	13
2.4.3 Einführung gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung	14
2.4.4 Zweite Phase der Lehrerausbildung: Vorbereitungsdienst	15
2.5 Beschäftigungsstruktur, Arbeitsbedingungen	16
2.5.1 Einstellung	16
2.5.2 Karriere	17
2.5.3 Arbeitsbedingungen	17
2.6 Lehrerfort- und –weiterbildung	18
2.7 Personalentwicklung und Qualitätskontrolle	19
3. ANWERBUNG ZUSÄTZLICHER LEHRKRÄFTE	20
3.1 Frühere Anwerbeverfahren	20
3.2 Grundsätzliche und aktuelle Gründe für die Anwerbung zusätzlicher Lehrkräfte	21
4. ERHALT DER EFFEKTIVITÄT VON LEHRKRÄFTEN ("RETAINING EFFECTIVE REACHERS)	22
5. FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG	22
6. INFORMATIONSQLLE INTERNET	23
ANHANG (ÜBERSICHT)	24

Zusammenfassung

- Nordrhein-Westfalen ist mit seinen 18 Millionen Einwohnern, von denen nahezu zwei Millionen keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, das bei weitem bevölkerungsreichste Land der Bundesrepublik Deutschland.

Das Brutto-Inlandsprodukt betrug 2001 458 Mrd. €; wobei Sektor III mit 66% dominierte, Sektor II 26% beisteuerte und Sektor I mit 0,6% nahezu bedeutungslos war. Allerdings ist die regionale Verteilung ziemlich ungleichmäßig. So beträgt z.B. im Kreis Coesfeld der Sektor I 5%; in der einzigen weiterhin bestehenden Stadt mit Eisen- und Stahlerzeugung, Duisburg, liegt der Anteil des Sektors II nur knapp über dem Landesdurchschnitt, während er im Zentrum der Chemischen Industrie, Leverkusen, 54% ausmacht. Den höchsten Anteil hat Sektor III in der ehemaligen Bundeshauptstadt Bonn mit 83%.

Das frühere Kernland der deutschen Schwerindustrie musste sich einem sehr tief greifenden Strukturwandel unterziehen, der noch nicht abgeschlossen ist. Der Verlust von Hunderttausenden von Arbeitsplätzen insbesondere in der Schwerindustrie beeinflusst sowohl die Wirtschafts- wie die Strukturpolitik und die Handlungsmöglichkeiten des Staates in der Bildungspolitik. Doch mit der Hilfe der Bundesregierung und der entsprechenden Fonds der Europäischen Union werden die ökonomischen und sozialen Strukturen zunehmend an die Anforderungen der Globalisierung angepasst.

Industrialisierung und die Ausdehnung der Informationssysteme haben weit reichende Veränderungen auch in früher ländlichen und kleinstädtischen Bereichen verursacht. Die Bindung an regionale und konfessionelle Traditionen hat viel von ihrer Kraft verloren, bleibt aber im Alltagsleben und bei politischen Aktionen, z.B. Wahlen, spürbar.

- Das Bildungssystem ist stark von der Wiederherstellung seiner Strukturen aus dem Preußen vor 1933 geprägt, die nach dem II. Weltkrieg stattgefunden hat. Es besteht jetzt aus der vierjährigen Grundschule (für alle Kinder), einem sechsjährigen Sekundar-I-System, das aus einem dreigliedrigen Teil (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) neben einem integrierten Teil (Gesamtschule) besteht, und einem dreijährigen Sekundar-II-System, das die allgemeinbildende „Gymnasiale Oberstufe“ (an Gymnasien und Gesamtschulen) und das berufsorientierte Berufskolleg umfasst, das von den Teilzeit-Berufsschulen (des dualen Ausbildungssystems) bis zu studienvorbereitenden Bildungsgängen eine Vielzahl von Bildungsgängen (früher eigene Schulformen) vereint. Behinderte Schülerinnen und Schüler werden in Sonderschulen unterrichtet; der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schüler wird weiter ausgedehnt.

- Schulen unterstehen ganz allgemein der staatlichen Verantwortung; die meisten sind auch im Besitz der öffentlichen Hand. Nur 7% der Schülerinnen und Schüler besuchen Privatschulen. Wenn diese als „Ersatzschulen“ – Schulen, die einen besonderen Bedarf erfüllen (konfessionelle Ausrichtung, besonderes pädagogisches Programm), den der Staat nicht decken kann – anerkannt sind, werden sie aus öffentlichen Mittel intensiv unterstützt.

- Die Schulaufsicht wird entweder von lokalen Institutionen (im Auftrag des Landes) oder von Landesinstitutionen ausgeübt. Der Übergang von bloßer Aufsicht zu pädagogischer Beratung (Supervision) ist eingeleitet worden.

- Die Hochschulausbildung ist in den letzten dreißig Jahren enorm ausgebaut worden. Jetzt bestehen im Land 11 staatliche Universitäten, die (ebenfalls staatliche) Deutsche Sporthochschule, eine private Universität, vier Musikhochschulen und drei Kunsthochschulen, jeweils im Universitätsrang, 16 staatliche Fachhochschulen (darunter eine Fachhochschule des Bundes) mit 29 Standorten und neun private Fachhochschulen mit 17 Standorten.

- Die Lehrerausbildung in NRW ist konsekutiv: Sie besteht aus einem Universitätsstudium, das mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen wird, und einer praktischen Ausbildung an Schulen und Studienseminaren, die mit dem Zweiten Staatsexamen abgeschlossen wird, mit dem die Lehrbefähigung erworben wird. Die erste Phase dauert dreieinhalb Jahre (Regelstudienzeit) für die Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen

der Gesamtschulen, viereinhalb Jahre für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Gesamtschulen, Berufskollegs und Sonderschulen. Die realen Studienzeiten sind allerdings wesentlich länger. Die zweite Ausbildungsphase dauert zwei Jahre; in bestimmten Fällen kann sie bis auf ein Jahr verkürzt werden.

- An zwei Universitäten (Bielefeld und Bochum) werden seit dem Wintersemester 2002/03 gestufte Studiengänge, die aus einem Bachelor- und einem Master-Studiengang bestehen, erprobt. Der Versuch dauert bis zum Sommer 2009. Positive Zwischenergebnisse könnten zu einer generellen Umstellung der Lehrerausbildung auf gestufte Studiengänge schon vor Ende des Versuchs führen.
- Bewerbungen für den Schuldienst werden auf im Internet veröffentlichte Angebote der einzelnen Schulen oder bei den (fünf) Bezirksregierungen eingereicht. Das Einstellungsverfahren wird durch die Bezirksregierungen durchgeführt, die in der Regel der Auswahl folgen, die die Schule vorschlägt. Nach einigen Jahren im Schuldienst und einer abschließenden Revision erfolgt die Ernennung zur Beamtin/ zum Beamten auf Lebenszeit oder die Übernahme in ein unbefristetes Anstellungsverhältnis.
- Wegen der sehr flachen Hierarchien in den Schulen gibt es nur wenige Karriereaussichten (außer dem Aufstieg in die Schulleitung). Erst kürzlich ist der frühere zwei-jährliche Anstieg des Einkommens (mit einem Maximum am Ende der vierziger Lebensjahre) in eine Bandbreite zwischen zwei und vier Jahren in Abhängigkeit von der Leistung geändert worden. Über die Auswirkungen gibt es noch keine Daten.
- Die Arbeitsbedingungen unterscheiden sich erheblich je nach Zahl der Pflichtstunden, Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Klasse, sozialem Umfeld der Schule und insbesondere nach dem Unterrichtsfach. Über den Umgang mit diesen Differenzen wird eine intensive Diskussion geführt; Entscheidungen sind so weit noch nicht getroffen worden.
- Lehrerfort- und Weiterbildung ist zu weiten Teilen von zentralen Angeboten des Landesinstituts für Schule auf Maßnahmen übertragen worden, die innerhalb der Schule oder im lokalen/ regionalen Raum stattfinden. Ein großer Teil der Fortbildung wird individuell durch die Lehrerinnen und Lehrer selbst unternommen, die dies zu ihrer Professionalität rechnen. Vorbereitende Fortbildung zur Übernahme von (Leistungs-) Funktionen ist fest eingerichtet.
- Die Personalentwicklung beruht vorwiegend auf persönlichem Interesse. Es gibt noch keine etablierten Verfahren zur Personalentwicklung. Schulen, die bereits jetzt verhältnismäßig selbständig arbeiten (wie die Mitglieder der Gruppe der innovativen Schulen oder des Programms Selbständige Schule) zeigen beispielhaft die Möglichkeiten einer systematischen Personalentwicklung ihrer Lehrerschaft.
- Die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern unterliegt tendenziell Zyklen. Einige Schulformen (wie die Grundschule und das Gymnasium) haben nur wenige Probleme, genug Lehrpersonal zu erhalten (außer in Mathematik und den Naturwissenschaften), während andere Schulformen (Hauptschule, Berufskolleg) Seiteneinsteiger anwerben müssen, um ihre Personallücken zu schließen. Ziel ist es, dass alle Seiteneinsteiger innerhalb einer gewissen Frist (max. vier Jahre) eine volle Lehrbefähigung erlangen.
- In Deutschland gibt es kein Problem mit dem Verlassen des Schuldienstes in größeren Zahlen. Aber es gibt erhebliche Probleme mit Erschöpfungssymptomen, die zu dem sehr hohen Anteil von Frühpensionierungen beitragen. Lösungen für dieses Problem sind noch nicht gefunden worden.
- Die empirische Unterrichts- und Bildungsforschung muss erheblich ausgedehnt werden. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat ein Programm zur Verbesserung der empirischen Forschung in diesem Bereich aufgelegt. Dadurch konnte zu den bereits existierenden Forschungseinheiten an den

Universitäten Bielefeld und Dortmund noch zusätzlich die Universität Duisburg-Essen in die Förderung aufgenommen werden.

Fachdidaktische Forschung (durchaus von internationalem Ansehen) und erziehungswissenschaftliche Forschung, die nicht empirisch ist, findet vielfach als individuelle Tätigkeit von Forschern statt, für die allerdings nur wenig Fördermittel zur Verfügung stehen.

- Die Notwendigkeit, die Effektivität des Bildungswesens zu steigern, wird allgemein akzeptiert. Aber es gibt auch warnende Stimmen, die Qualität von Institutionen mit mittel- und langfristigen Aufgaben nicht für kurzlebige Steuersenkungen zu gefährden.

I. LANDESSITUATION

1.1. Prinzipien der Bildungspolitik

Bildung wird generell als wichtigste Ressource in einem Land angesehen, das nicht reich ist an natürlichen Rohstoffen. Alle politischen Gruppen und Parteien stimmen darin überein, der größtmöglichen Zahl ihrer Bürger den höchstmöglichen Bildungsgrad zu ermöglichen.

Es ist ebenfalls weithin akzeptiert, dass der Staatsanteil am Nationaleinkommen gesenkt werden müsse. Als Folge steht die Bildungspolitik vor Zielen, die konfliktieren können:

- einen hohen Standard in Bildung und Kompetenzen zu sichern, um die heutige Stellung Deutschlands in der Weltwirtschaft zu erhalten,
- einen hohen Standard in Bildung und Kompetenzen als Basis für eine stabile Demokratie zu sichern
- die Effektivität des Bildungssystems zu verbessern, um mehr Erfolg bei niedrigeren Kosten zu erzielen
- deshalb den Einfluss der staatlichen Institutionen zu mindern und mehr Selbstverwaltung zu ermöglichen
- in der politischen Steuerung von der Vorgabe zur Erfolgskontrolle überzugehen.

1.2 Struktur des Landes

Mit 18 Millionen Einwohnern besitzt NRW ein knappes Viertel der Einwohnerschaft der Bundesrepublik Deutschland. Das Land war im 19. und 20. Jahrhundert das Kernland der deutschen Schwerindustrie, dank der großen Kohlevorkommen, des einzigen bedeutenden nationalen Rohstoffs. Die Schwerindustrie – Kohlebergwerke, Eisen- und Stahlherstellung und Maschinenbau – erforderte eine zahlenmäßig starke, allerdings nicht besonders gut ausgebildete Arbeiterschaft, die vor Ort nicht vorhanden war. So wurden das Ruhrgebiet und das Rheinland rheinabwärts von Köln vom Ende des 18. Jahrhunderts an das Ziel einer Masseneinwanderung, die ihren Höhepunkt an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert hatte.

Zuerst kamen landwirtschaftliche Arbeiter und Handwerker aus den umliegenden deutschen Ländern in die aufstrebende Industrieregion. Am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts bildeten überwiegend polnisch sprechende Zuwanderer aus den östlichen Teilen des Königreichs Preußen die Arbeiterschaft in den Bergwerken und Stahlwerken. Die Zuwanderung aus diesem Teil Europas, der jetzt zu Polen gehört, hielt bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts an. Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden viele Flüchtlinge und Vertriebene aus den östlichen Teilen des Deutschen Reichs, aber auch eine erhebliche Anzahl von Displaced Persons, die nicht in ihre Heimatländer zurückgekehrt waren, Arbeit und Unterkunft in den wieder entstehenden Industrieregionen, gefolgt von Flüchtlingen aus der Deutschen Demokratischen Republik.

Als die Deutsche Demokratische Republik nach und nach ihre Grenzen schloss (1959 wurde die Grenze zwischen der DDR und den angrenzenden Ländern der BRD geschlossen; 1961 wurde der letzte Ausweg über West-Berlin und die Luftkorridore nach Westdeutschland durch die Berliner Mauer blockiert), wurde die so entstandene Lücke durch so genannte Gastarbeiter geschlossen, Arbeitsmigranten auf Zeit (so die ursprüngliche Absicht des Anwerbungsprogramms, das bereits 1956 gestartet worden war) zunächst aus Italien, dann auch aus Spanien, Portugal, dem damaligen Jugoslawien und Griechenland. Die letzte große Einwanderungswelle kam aus der Türkei, heute die Mehrheit der Immigranten, die in Deutschland blieben. Daneben gab es einige kleinere Gruppen, wie koreanische und indonesische Krankenschwestern und natürlich Asylanten aus aller Welt. Im Unterschied zur Situation in Frankreich oder Großbritannien brachte fast niemand von diesen Einwanderern deutsche Sprachkenntnisse mit, als sie in Deutschland eintrafen.

Die jüngste Welle von Immigranten kam nach dem Fall der Berliner Mauer und dem Zusammenbruch des sowjetischen Systems. Eine beachtliche Zahl dieser Einwanderer ließen sich nicht in den

klassischen Industrieregionen nieder, sondern konzentrierten sich im Nordosten von Nordrhein-Westfalen, wobei sie ein bis dahin unbekanntes Phänomen hervorbrachten: die Selbstabgrenzung aus religiösen (christlich-fundamentalistischen) Gründen.

Die jeweils neuesten Immigranten haben sich üblicherweise in den Wohngebieten niedergelassen, aus denen die sozial und ökonomischen Vorgänger weggezogen waren. Die verbliebene deutsche Bevölkerung, üblicherweise in einer Minderheitenposition in diesen Vierteln, gehört sehr oft zur Unterschicht. In der Folge wurden einige Wohnbezirke in der Nähe der früheren Schwerindustrie – namentlich in der Emscher-Region, dem nördlichen Teil des Ruhrgebiets – zu sozialen Brennpunkten mit verbreiteter wirtschaftlicher und kultureller Verarmung.

Der Niedergang der Schwerindustrie, der Anfang der 60-er Jahre mit der „Kohlekrise“ begann und durch die „Stahlkrise“ in den 80-er Jahren stark beschleunigt und vertieft wurde, verursachte den Verlust von Hunderttausenden von Arbeitsplätzen. Trotz umfangreicher Unterstützung durch Landes- und Bundesregierung und die Europäische Union ist die Situation auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor ernst: viele Städte zwischen Duisburg im Westen des Ruhrgebiets und Dortmund im Osten haben Arbeitslosenquoten von mehr als 15%. Oftmals besteht zudem ein sehr deutlicher Unterschied zwischen dem Südtel dieser Städte, wo mittlere und gehobene Einkommensschichten leben, und den nördlichen Teilen, wo die Wohnviertel der Schwerindustrie-Arbeiter konzentriert waren. In einigen dieser Bezirke besteht ein potentiell gefährliches Gemisch aus Selbstabkapselung, sozialer Schwäche und Langzeitarbeitslosigkeit, das sich auch auf die Schulen in dieser Gegend auswirkt: in einigen von diesen stellen Deutsch sprechende Kinder eine kleine Minderheit; und was noch mehr ausmacht: diese Kinder haben einen sehr schwachen häuslichen Hintergrund.

Eine ähnliche Struktur findet sich in Köln, das aber von seiner Lage her mehr der typischen Struktur europäischer Metropolen gleicht – mit einem einzelnen Zentrum und dem typischen sozialen West-Ost-Gefälle.

Sehr verschieden von der Situation im Ruhrpott (der Name ist auch eine Anspielung an das englische „melting-pot“) und im Großraum Köln sind die Gebiete in anderen Teilen Nordrhein-Westfalens, deren soziale Struktur zwischen dem Dreißigjährigen Krieg und dem Zweiten Weltkrieg nur wenig verändert worden war. Obwohl der enorme Verlust an kulturellem Erbe, der vor allem im letzten Jahr des Zweiten Weltkriegs auch hier entstanden war, weitgehend behoben worden ist, hat sich vor allen seit den 60-er Jahren die kulturelle und wirtschaftliche Situation beachtlich geändert, durch Industrialisierung (überwiegend in Klein- und Mittelbetrieben), höhere Mobilität, Einwanderung und den Einfluss der Massenmedien. Diese Gebiete haben ihre konfessionelle Unterschiedlichkeit behalten, auch wenn die religiöse Prägung viel von ihrer Kraft verloren hat: Katholisch im Nordwesten (Münsterland), Südwesten (Mittelrhein, Eifel), Teilen des Westens (Niederrhein) und im Osten (Paderborn, Sauerland); Protestantisch im Nordosten (Lippe-Detmold) und Südosten (Siegerland, Bergisches Land) – der Flickenteppich des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation nach dem Kompromiss „cuius regio eius religio“ von 1555 bleibt weiterhin sichtbar.

2. BILDUNGSSYSTEM

2.1. Primär- und Sekundärerziehung

2.1.1. Geschichte, heutige Struktur

Nordrhein-Westfalen wurde 1945/46 durch die Britische Militärregierung aus den westlichen Provinzen des aufgelösten Landes Preußen und dem Land Lippe gebildet (dies ist auch aus dem Landeswappen ersichtlich: dem weißen Pferd auf rotem Grund für Westfalen, dem Silberband im grünen Feld für das Rheinland und der roten Rose von Lippe im weißen Feld).

Das Bildungssystem wurde nach 1945 entsprechend seiner Vorkriegsstruktur mit drei Säulen in der Sekundarstufe I nach der für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen Grundschule (den ersten

vier Jahren der achtjährigen Volksschule) mit Bindung an die christlichen Konfessionen wieder aufgebaut. Die beiden anderen Säulen der Sekundarstufe I neben der Volksschule waren die Realschule und das Gymnasium, letzteres als humanistisches Gymnasium mit Schwerpunkt in den alten Sprachen oder als Realgymnasium mit neuen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Das Gymnasium stellte auch die einzige Form der Sekundarstufe II dar, die auf den Hochschulzugang vorbereitete. Fast zwei Jahrzehnte lang blieb die Relation zwischen den Säulen der Sekundarstufe I nahezu unverändert: zwischen 60 und 80% Volksschule, zwischen 30 und 15% Realschule und zwischen 10 und unter 5% Gymnasium (jeweils städtisch/ ländlich).

Die konfessionellen Bindungen der Volksschule wurden weitgehend durch die gemeinsame Erziehung von katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern seit dem Ende der 60-er Jahre ersetzt. Die Verfassung des Landes wurde im Konsens der beiden großen Parteien im Landtag geändert; als Zugeständnis an die konservativen Christdemokraten wurde die Existenz der neugeschaffenen Hauptschule (des Sekundarteils der Volksschule) durch die Verfassung garantiert; sie kann deshalb nicht ohne die Zustimmung von zwei Dritteln des Landtags abgeschafft werden.

Dies erwies sich als das entscheidende Hindernis, als in den früher 70-er Jahren, nach einem Wechsel der parlamentarischen Mehrheit zu den Sozialdemokraten, diese das dreigliedrige System der Sekundarstufe I durch eine Gesamtschule nach britischem und amerikanischem Vorbild ersetzen wollten – gegen den Willen der oppositionellen Christdemokraten. Als Ergebnis dieser Situation entstand ein gemischtes System mit einem integrierten Zweig (gegenwärtig besuchen 16% der Schülerinnen und Schüler eine Gesamtschule) neben dem gegliederten System in der Sekundarstufe I (24% Hauptschule, 28% Realschule, 32% Gymnasium, mit erheblichen Unterschieden zwischen Stadt und Land). Die verfassungsmäßige Verankerung der Hauptschule hat auch einen wahrnehmbaren Einfluss auf die in jüngster erneut entfachte Diskussion über das Schulsystem: Die Christlichen Demokraten könnten eventuell der Schaffung eines Zwei-Säulen-Modells aus einer Kombination von Haupt- und Realschule einerseits und dem Gymnasium andererseits (wie in Thüringen und Sachsen) zustimmen.

Erwähnt werden sollten die Sonderschulen, die der Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler (ca. 5% in Primarstufe und Sekundarstufe I) dienen. Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen ist nach mehrjährigen Versuchen ausgedehnt worden.

In vielen Staaten zählen die Schulen für die berufliche Bildung zum tertiären System. In Deutschland bilden sie einen Teil der Sekundarstufe II (n.b. mit nachteiligem Effekt in internationalen Vergleichsuntersuchungen, weil dadurch der Anteil der Teilnehmer am tertiären Bildungswesen sinkt). In Nordrhein-Westfalen wurden am Ende der 90-er Jahre die sehr ausdifferenzierten Schulformen des beruflichen Schulwesens in „Berufskollegs“ zusammengefasst, womit eine erbitterte politische Auseinandersetzung, die mehr als zehn Jahre gedauert hatte, ein Ende fand. Die Bildungsziele der früher eigenständigen Schulen wurden auf „Bildungsgänge“ innerhalb der Berufskollegs übertragen. Bildungsgänge, die zur allgemeinen Hochschulreife führen (Abitur), können seit 2003 wieder „Wirtschaftsgymnasium“ genannt werden.

2.1.2 Schulträger

Die überwältigende Mehrheit der Schulen in Nordrhein-Westfalen befinden sich in öffentlicher Trägerschaft. Schulträger sind die Kommunen und kreisfreien Städte oder andere Kommunalverbände (Kreise, Landschaftsverbände – Nachfolger der früheren preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen); d.h. die kommunalen Körperschaften müssen für die materiellen Kosten der Schulen (Bau und Unterhaltung der Schulbauten, Möbel, Ausstattung und Schülertransport) und das nicht-pädagogische Personal aufkommen. Sie erhalten hierfür Finanzzuweisungen auf der Basis der Schülerzahlen vom Land, das die Steuern erhebt. Das pädagogische Personal einschließlich des Schulleiters/ der Schulleiterin, der/ die immer ein ausgebildeter Lehrer / ausgebildete Lehrerin sein muss, wird vom Land bezahlt. Sie sind entweder Beamte oder – deutlich seltener – Angestellte. Die

Kosten für das Lehrpersonal werden vom Landtag in einem komplexen Verfahren mit dem jährlichen Haushaltsgesetz festgelegt.

Etwa 7% der Schülerinnen und Schüler besuchen private („freie“) Schulen. Diese können als „Ersatzschulen“ (Schulen, die einen anerkannten Bedarf erfüllen, der von öffentlichen Schulen nicht abgedeckt wird) oder als „Ergänzungsschulen“ eingestuft werden. „Ersatzschulen“ benötigen ein soziale oder pädagogisches Konzept, das aus einem konfessionellen Band oder einem besonderen pädagogischen Programm besteht (wie z.B. die Waldorf-Schulen). Sie werden relativ großzügig durch das Land und/oder die Kommunen unterstützt. Die Unterstützung kann (Zahlen für 2003) insgesamt bis zu 93% der laufenden Kosten erreichen. Die Lehrkräfte müssen normalerweise eine volle Lehrbefähigung für öffentliche Schulen besitzen.

„Ergänzungsschulen“ müssen lediglich einigen Grunderfordernissen genügen (in der Hauptsache eine gesunde finanzielle Basis ausweisen). Sie werden nicht aus öffentlichen Mitteln unterstützt; allerdings können von Fall zu Fall Steuererleichterungen gewährt werden (z.B. Verzicht auf Grundsteuern).

2.1.3 Schulaufsicht

Die Schulaufsicht ist je nach Schulform unterschiedlich organisiert. Für Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen fungiert das Schulamt der Gemeinde oder des Kreises in staatlichem Auftrag als erste Stufe der Schulaufsicht. Die weiteren Aufsichtsstufen sind die Bezirksregierung und die Landesregierung (durch das zuständige Ressort).

Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs haben nur eine zweistufige Schulaufsicht durch die Bezirksregierung und das Ministerium.

Die Schulaufsicht hat noch viel von dem ursprünglichen obrigkeitlichen Charakter. In den letzten Jahren sind erhebliche Anstrengungen unternommen worden, um von der Aufsicht zur Beratung überzugehen. Dieser Prozess wird durch das Programm „Selbständige Schule“ verstärkt werden, das dazu bestimmt ist, die Selbststeuerung der Schulen an die Stelle der Außensteuerung durch den Staat zu setzen.

2.2. Binnenstruktur der Primär- und Sekundärerziehung

Die Schulpflicht beginnt im Alter von mindestens sechs Jahren, wenn die Schülerinnen und Schüler die Grundschule besuchen. Sie hat vier Schuljahre. Danach wechseln die Schülerinnen und Schüler entweder auf eine Schule der dreigliedrigen Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) oder auf eine Gesamtschule entsprechend dem Elternwunsch. Die Lehrerinnen und Lehrer beraten die Eltern in der Wahl der Schule; diese müssen aber den Rat nicht befolgen.

Die Sekundarstufe I unterliegt vollständig der Schulpflicht (Jahrgänge 5 bis 10). Mit dem Abschluss der Klasse 9 (und entweder Versetzung in die Klasse 10, wenn sie eine Hauptschule besuchen, oder den Nachweis eines entsprechenden Leistungsstands besitzen, wenn sie eine andere Schulform besuchen) erreichen die Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss, der den erfolgreichen Schulbesuch belegt und zugleich in vielen Fällen die Zugangsberechtigung für eine Lehre in einem Beruf ist. Nach Klasse 10 erreichen die Schüler je nach Leistungsstand den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder die Fachoberschulreife oder – bei überdurchschnittlichen Leistungen – die Fachoberschulreife mit Qualifikation. Letztere berechtigt zum Übergang in die Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe) an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule oder einem entsprechenden Bildungsgang am Berufskolleg.

Die Schulpflicht besteht mindestens bis zum Ende des 18. Lebensjahr. Wenn sie die Sekundarstufe I abgeschlossen haben, müssen die Schülerinnen und Schüler entweder ein Berufskolleg oder eine gymnasiale Oberstufe besuchen.

Der Abschluss der dreijährigen gymnasialen Oberstufe mit der Abiturprüfung eröffnet den Zugang zu allen Institutionen des höheren Bildungswesens (allgemeine Hochschulreife). Etwa ein Viertel der

Inhaber dieser Zugangsberechtigung beginnt jedoch sofort eine Berufsausbildung (zumeist eine zweijährige Lehre in gehobenen Berufen).

Die Fachhochschulreife kann nach einem einjährigen Besuch der gymnasialen Oberstufe und einer in der Regel dreijährigen Berufsausbildung mit Besuch der Teilzeit-Berufsschule erworben werden. Ein anderer Weg zur Fachhochschulreife ist ein zweijähriger Besuch einer gymnasialen Oberstufe mit einem anschließenden einjährigen einschlägigen Berufspraktikum.

Eine relativ kleine Zahl von Schülerinnen und Schülern kombiniert den Besuch eines Bildungsgangs, der zur Hochschulreife führt, mit einer zweijährigen Berufsausbildung (zur Assistentin/ zum Assistenten nach Landesrecht) an ein Berufskolleg. Die erworbene Hochschulzugangsberechtigung und der anerkannte Abschluss einer Berufsausbildung eröffnen die freie Wahl für ein Hochschulstudium oder einen Eintritt in eine berufliche Laufbahn.

Für diejenigen, die keinen Schulabschluss erreicht haben oder die ihren erreichten Schulabschluss verbessern wollen, bieten die öffentliche Hand und private Träger insgesamt 55 Weiterbildungskollegs an. Sie eröffnen eine zweite Chance, die vorgenannten Sekundärschulabschlüsse zu erwerben. Die meisten Institutionen dieses „Zweiten Bildungswegs“ bieten sowohl Vollzeitunterricht als auch Abend- (und Wochenend-) Klassen an. Acht von ihnen bieten eine Kombination von Online-Betreuung und Präsenzklassen für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an. Derzeit besuchen ca. 23.500 Studierende die Weiterbildungskollegs.

Schulerfolg wird durch die Versetzung in die nächste Klasse, d.h. die Berechtigung, diese Klasse zu besuchen, nachgewiesen. Die Versetzung, z.B. von Klasse 10 in Klasse 11, die mit Qualifikationsvermerk ausgestattet ist, bestätigt den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I und erteilt die Berechtigung zum Besuch der Sekundarstufe II; deren Abschluss ist wiederum gleichzeitig die Hochschulzugangsberechtigung.

Die Dauer des Schulbesuchs wird jedoch oft gegenüber der Regelzeit verlängert, weil Schülerinnen und Schüler Klassen wiederholen müssen (bzw. freiwillig wiederholen). Obwohl der Anteil der „Sitzenbleiber“ nur ca. 10% an einem Altersjahrgang ausmacht, muss ein deutlich größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler diese Erfahrung einmal oder mehrmals in seiner Schulkarriere machen. Dies führt zu deutlich unterschiedlichen Konsequenzen: Während Unterschicht-Eltern eher dazu tendieren, nach einer Nicht-Versetzung das Experiment des sozialen Aufstiegs ihrer Kinder über das Bildungswesen abubrechen, betrachten Eltern aus Mittelschichten und der Oberschicht ein solches Ereignis als Betriebsunfall, der der Karriere nicht dauerhaft schadet.

Eine unmittelbare zweite Wiederholung einer Klasse ist ausgeschlossen; wenn solche Schülerinnen und Schüler eine Realschule oder ein Gymnasium besuchten, müssen sie die Schule verlassen und eine Hauptschule (beim Abgang vom Gymnasium eventuelle eine Realschule) besuchen. Das selbe gilt, wenn sie zum dritten Mal in der gesamten Schulkarriere das Klassenziel nicht erreichen. Bis dahin erreichte Abschlüsse (z.B. Fachoberschulreife mit Qualifikation) bleiben jedoch erhalten, so dass der Bildungsweg zu späterer Zeit wieder aufgenommen werden kann (im „Zweiten Bildungsweg“).

An den Gesamtschulen gibt es in den Klassen 5 bis 8 keine Klassenwiederholungen.

Die wichtigste Konsequenz ist der so erfolgte Ausschluss von den höheren Teilen des Bildungswesens. Schülerinnen und Schüler, die in der Hauptschule "gelandet" sind, sind sich sehr wohl bewusst, dass nunmehr die meisten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die über entsprechende Bildungsabschlüsse erreichbar wären, für sie außerhalb ihrer Reichweite liegen.

In NRW verlassen nur insgesamt 7% der Schülerinnen und Schüler das Schulsystem ohne jeden Abschluss (zum Vergleich: 15% in Bayern). Die große Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler hatte eine Sonderschule besucht. Aber in der Zahl sind auch 12% der Hauptschüler und 4% der Gesamtschüler enthalten.

Für ein Viertel der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler ist der Hauptschulabschluss – der niedrigste Abschlussgrad – auch das Maximum, das sie erreichen. 58% der Hauptschüler und 29% der Gesamtschüler beenden ihre Schulkarriere auf diesem Level.

Die Fachoberschulreife erreichen 40% aller Schülerinnen und Schüler als höchsten Grad, eine leichte Mehrheit von ihnen ohne Qualifikation, so dass sie keine gymnasiale Oberstufe besuchen können. Sie beginnen entweder eine Lehre oder besuchen einen der für sie zugänglichen Bildungsgänge an einem Berufskolleg. Nur 30% der Hauptschüler erreichen diesen Bildungsgrad verglichen mit 94% der Realschüler (von denen aber auch die Hälfte ohne Qualifikation bleibt). 40% der Gesamtschüler verlassen die Schule mit diesem Abschluss (zwei Drittel ohne Qualifikation). Aber auch 14% der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien verlassen mit diesem Abschluss die Schule, obwohl 95% die Fachoberschulreife mit Qualifikation erreichen.

Die Fachhochschulreife ist der Bildungsabschluss für 14% aller Schülerinnen und Schüler; in den entsprechenden Bildungsgängen der Berufskollegs gehen 45% der Schülerinnen und Schüler mit diesem Abschluss von der Schule ab.

Die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) erreichen schließlich 21% aller Schülerinnen und Schüler – bezogen auf die Schulformen sind das drei Viertel der Gymnasialschüler, ein Fünftel der Gesamtschüler und 6% der Schülerinnen und Schüler in Vollzeit-Bildungsgängen der Berufskollegs.

2.3 Hochschulbildung

Geschichte und aktuelle Struktur

Bis zu den letzten 35 Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das höhere Bildungswesen vom Prinzip der Landesuniversität geprägt, d.h. üblicherweise war eine Universität für die Ausbildung des akademischen Personals eines Landes oder einer Provinz verantwortlich. Die riesige Zahl mittlerer und kleiner Staaten, aus denen das Alte Reich bestand, brachte eine beachtliche Zahl von Universitäten hervor, in unseren heutigen Land beginnend mit der Universität Köln, die die viertälteste im Reich war (nach Prag, Wien und Heidelberg), begründet vom Erzbischof von Köln, einem der Kurfürsten, und privilegiert vom Kaiser (übrigens das typische Gründungsmuster). Die meisten dieser Universitäten (auf dem Gebiet des heutigen Nordrhein-Westfalen sogar alle) wurden in den beiden Jahrzehnten, die auf die Französische Revolution folgten, geschlossen; einige lebten in Form von neuen staatlichen Gymnasien weiter.

Der Hauptgrund für die Schließung der alten Universitäten war ihre sehr schlechte Leistung (und häufig sehr niedriger sittlicher Zustand, der einen zusätzlichen Vorwand zur Schließung bot). Dies war übrigens auch der entscheidende Grund, weshalb staatliche Kontrolle über den Zugang zu Universitäten und über ihre Abschlüsse eingeführt wurde für alle akademischen Professionen, die vital für die Volksgesundheit, das Rechtswesen und die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung waren – Ärzte und Apotheker, Richter und (hohe) Beamte, Lehrer – seit 1810 (Universitätsreform) und 1832 (Einführung des staatlichen Abiturs) bis heute.

In den neuen Provinzen, die Preußen nach dem Wiener Kongress in Westdeutschland erhielt, gründete es 1818 eine neue Landesuniversität in Bonn (die Nachfolger der früheren Brandenburg-Jülich-Klever Landesuniversität in Duisburg wurde). Nach dem Humboldtschen Reformen verloren die Universitäten ihre Fakultät der *artes liberales*, deren Aufgabe – die Vorbereitung für das Studium akademischer Berufe in den „höheren“ Fakultäten – dem Gymnasium übertragen wurde. Die neue Philosophische Fakultät, die aus der „Artistenfakultät“ hervorgegangen war, hatte als Aufgabe die Ausbildung der „Gymnasiallehrer“; sie konnte sich aber von ihren alten Wurzeln nie ganz lösen und wurde so nie zu einer „echten“ höheren Fakultät. Das dürfte auch einer der Gründe sein, weshalb die „Magister-Studiengänge“, die nach 1970 eingeführt wurden, keinen besonderen Erfolg hatten und jetzt durch die Übernahme von Bachelor-Master-Strukturen und den Aufbau von Graduate Schools abgelöst werden.

Westdeutschland nahm mit der Industriellen Revolution einen steilen Aufstieg. Der enorm gesteigerte Bedarf an Ingenieuren führte 1870 zur Gründung der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule in Aachen, die in den letzten Jahren des 19. Jahrhundert vollen akademischen Status erlangte. Eine zweite Landesuniversität, für die Provinz Westfalen, wurde 1902 in Münster gegründet (sie hatte einen kurzlebigen Vorgänger von 1773 bis 1818).

Gegen starken Widerstand seitens des Kaisers und seines Ministeriums versuchten die Bürger von Köln eine neue Universität zu gründen, die die wachsende Wirtschaft mit der Ausbildung von kaufmännischem Personal unterstützen sollte. Sie kamen erst zum Erfolg, als der Kaiser abgedankt hatte. Nach dem Selbstverständnis der Kölner handelte es sich 1919 um die Wiedergründung der alten Universität; und so versteht sich auch die Universität selbst: sie zählt ihr Alter seit der ersten Gründung 1388 und ignoriert die Lücke von 120 Jahren einfach.

Diese vier Universitäten (zuzüglich einer Medizinischen Akademie in Düsseldorf) waren das höhere Bildungswesen bis Mitte der 1960-er Jahre. Die erste Gründung einer neuen Universität erfolgte unter einer christlich-demokratischen Regierung 1965. Sie brach mit einer Weisung Kaiser Wilhelm II., der „keine Soldaten und keine Studenten“ im Ruhrgebiet haben wollte, das von der Arbeiterklasse geprägt war und als potentiell revolutionär galt.

Die Ruhr-Universität in Bochum ist intern eine traditionelle Universität. In ihrer Nachbarschaft sollte die neue Universität Dortmund als zweite Technische Universität neben Aachen und als komplementäre Einrichtung zu der „buchwissenschaftlichen“ Universität Bochum fungieren; allerdings kam es über lange Zeit zu keiner funktionierenden Zusammenarbeit. Dritte Universität in dieser Gründungswelle war Bielefeld, die als „Forschungsuniversität“ – wie die fast zeitgleiche Gründung in Konstanz in Baden-Württemberg – konzipiert war. Alle drei Universitäten wurden als Campus-Universitäten gebaut. Sie hatten das Glück, ihren Auf- und Ausbau in einer Zeit relativen staatlichen Reichtums zu erleben. Die Erhebung der Medizinischen Akademie Düsseldorf zur Universität durch die Einrichtung einer Philosophischen, einer Naturwissenschaftlichen und (erst jüngst) einer Juristischen Fakultät schloss diese Phase der Vermehrung der Zahl herkömmlicher Universitäten ab.

Als die Erziehung der „Volksschullehrer“ bessere Einrichtungen und mehr wissenschaftliche Unterfütterung forderte, wurde sie 1965 von den „Pädagogischen Akademien“ (die ihrerseits kurz vor Ende der Weimarer Republik die früheren „Lehrerseminare“ abgelöst hatten) an die neuen „Pädagogischen Hochschulen“ verlagert. Diese waren nicht mehr länger konfessionell gebunden (obwohl diese Tradition noch lange Jahre später zu spüren war, weil die Masse der Hochschullehrer sich nicht verändert hatte). Ihr Status wurde erheblich durch die Gewährung des Promotionsrechts (zum Dr. paed.) und des Habilitationsrechts gestärkt.

In einem ähnlichen Prozess führte der wachsende Bedarf an Ingenieuren und Personal für mittleres Management zur Gründung von „Fachhochschulen“, die aber keinen vergleichbaren akademischen Status erlangten.

In einem einzelnen Jahr, 1972, errichtete das Land Nordrhein-Westfalen fünf Gesamthochschulen mit vollen akademischen Rechten durch die Verschmelzung lokaler Abteilen von Pädagogischen Hochschulen, örtlichen Fachhochschulen und neuberufener Hochschullehrer in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal. Drei von ihnen konnten behaupten, alte Universitätstraditionen wiederzubeleben (Duisburg, Paderborn und Siegen – für das benachbart Herborn). Schließlich wurde nach die Fernuniversität Hagen ebenfalls als Gesamthochschule errichtet.

Aber die neuen Gesamthochschulen, die auch die Hochschulreform vorantreiben sollten, gerieten unter heftigen Druck von außen – die „alten“ Universitäten widersetzten sich den Reformplänen und versuchten das Ansehen der Gesamthochschulen herabzusetzen; der Aufbau des wissenschaftlichen Personals wurde durch die massive Verschlechterung der finanziellen Situation des Landes gestoppt (hauptsächlich wegen der Krise der Schwerindustrie) – und unter schwindende Akzeptanz des Reformmodells im Inneren. Der Name „Gesamthochschule“ wandelte sich zusehends zu einem bloßen

Anhängsel und wurde 2002 mit dem neuen Hochschulgesetz ganz getilgt. In einem anderen Paragraphen dieses Gesetzes wurden die Universitäten Duisburg und Essen aufgelöst und als neue Universität Duisburg-Essen wiedergegründet. Ebenfalls in 2002 wurde den Universitäten Bonn und Düsseldorf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (für die Sekundarstufe II) entzogen, weil ein Expertenrat ihre Leistung für unzureichend befunden hatte.

2.4 Lehrerausbildung

2.4.1 Einstufung der Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung in Deutschland hat einen eigenen Weg genommen, der sie nur schwer international vergleichbar macht. So trifft die Grundunterscheidung zwischen „consecutive“ und „concurrent“ das deutsche System nicht im Kern.

Die Lehrerausbildung in NRW besteht aus zwei aufeinander folgenden Teilen, die an verschiedenen Institutionen durchgeführt werden: einer ersten Phase des Studiums von zwei oder drei Fächern an einer Universität und einer zweiten Phase der praktischen Ausbildung an Schulen und eigenständigen Studienseminaren. Diesbezüglich ist die Ausbildung „consecutive“.

Aber die öfter gebrauchte Klassifizierung als „concurrent“ ist auch nicht völlig falsch. Zwei ziemlich unterschiedliche Gründe führten zur Integration berufsbezogener Elemente in die universitäre Phase der Lehrerausbildung: erstens die Tradition der in der Tat „concurrent“ angelegten Ausbildung für Grund- und Hauptschullehrer aus der Zeit vor 1960, die nicht vollständig aufgegeben und sogar auf die Ausbildung der Gymnasiallehrer ausgedehnt wurde, die immer strikt „consecutive“ gewesen war; zweitens die Anpassung an die Prinzipien der berufsorientierten Ausbildung von Ingenieuren und Managern (z.B. mit der Einrichtung von Unterrichtslabors/ Lernwerkstätten). Diese Entwicklung wurde durch die Tatsache unterstützt, dass deutsche Universitäten kein untergraduiertes Studium kennen (seine Funktion war vor fast genau 170 Jahren auf das Gymnasium übertragen worden), obwohl sicherlich gute Gründe für eine (Wieder-) Einführung sprächen.

Noch ein Punkt macht die Bezeichnung „concurrent“ plausibel: das Erste Staatsexamen am Ende der Universitätsphase der Lehrerausbildung zählt formell nicht als berufsqualifizierender Abschluss, insbesondere nicht für den Lehrerberuf. Dieser Abschluss ist erst mit dem Zweiten Staatsexamen erreicht, der die zweite, berufsorientiert-praktische Phase der Lehrerausbildung abschließt.

Im Ergebnis sollte die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen als „consecutive“ eingestuft werden, da sie lediglich einige „concurrent“ Elemente in die Universitätsphase einbezieht, die nicht mehr als ein Viertel des Studiums ausmachen.

2.4.2 Erste Phase der Lehrerausbildung: Studium

Anfangs folgte die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen den bekannten preußischen Prinzipien: Es gab eine scharfe Unterscheidung zwischen der Ausbildung der „Gymnasiallehrer“, die die Erziehung der neuen funktionalen Eliten in Staat und Gesellschaft übernehmen sollten, und der Ausbildung der Lehrer für das „gewöhnliche Volk“. Eine mittlere Position nahm die Ausbildung der Realschullehrer ein – wie ihre Schule eine mittlere Rolle als Ausbildungsstätte für Mittelmanagement und mittlere und kleine Unternehmensführungen innehatte –, die entweder eine gekürzte Version der Gymnasiallehrer-Ausbildung oder eine erweiterte Ausbildung nach der Volksschullehrerausbildung durchliefen.

Als nach 1946 die Christlichen Demokraten die Mehrheitspartei im Landtag wurden (was sie mit einer kurzen Unterbrechung bis 1966 bleiben), stellten sie diese Unterscheidung im Prinzip wieder her. Wie die Volksschule selbst war die Ausbildung deren Lehrerinnen und Lehrer nach Konfessionen getrennt; es existierten katholische, evangelische und „simultane“ Pädagogische Akademien. Nachdem die Nachkriegswirren überwunden waren, wurde das Abitur als Zugangsvoraussetzung für die Lehrerausbildung obligatorisch.

Eine informelle Große Koalition aus Christ- und Sozialdemokraten beendete die konfessionelle Trennung der meisten Schulen und entsprechend der Lehrerausbildung. Mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen (der Plan zur Errichtung von Pädagogischen Universitäten wurde zugunsten der Integration der Pädagogischen Hochschulen in bestehende Universitäten nicht weiter verfolgt) war der volle akademische Status erreicht.

Das langfristige Ziel (hauptsächlich der Sozialdemokraten und Gewerkschaften), die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer in einer akademischen Institution zu vereinigen, war mit der Eingliederung einiger Pädagogischer Hochschulen in die neuen Gesamthochschulen 1972 und der restlichen in die herkömmlichen Universitäten 1981 erreicht. Seitdem gab es Lehramtsstudiengänge in allen 12 staatlichen Universitäten von NRW.

Infolge des scharfen Rückgangs der Nachfrage nach neuen Lehrkräften als Auswirkung des „Pillen-Knicks“ und wachsender Finanznöte der öffentlichen Hand wurde die Lehrerausbildung für die Primarschulen und die Schulen der Sekundarstufe I auf eine kleinere Zahl von Universitäten konzentriert. Danach war die Lehrerausbildung an einigen Universitäten nur noch auf die Ausbildung von Sekundarstufe-II-Lehrkräften reduziert – was keineswegs deren Missbilligung fand. Andererseits gibt es keine Ausbildung von Primarschul- und Sekundarschul-I-Lehrkräften an Hochschulen, die nicht auch eine Sekundarschul-II-Ausbildung haben, obwohl es starke Unterstützung u.a. durch den Wissenschaftsrat gibt, die Ausbildung für Lehrkräfte an Grundschulen und beruflichen Schulen an Fachhochschulen zu verlagern.

1975 wurde mit dem damaligen Lehrerausbildungsgesetz ein wesentlicher Schritt vollzogen: die Lehrerausbildung wurde nach einem neuen strukturellen Prinzip geordnet. Dieses war nicht mehr die Anpassung an die Schulformen, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer arbeiten würden, sondern an die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Entwicklungsstufen. Darin konnte auch die Übernahme der Intention zum Ausdruck kommen, Schule und Ausbildung durch die Augen der Kinder zu sehen.

Die sogenannte „Stufenlehrrausbildung“ bezog sich auf das „Lehramt für die Primarstufe“, „Lehramt für die Sekundarstufe I“, „Lehramt für die Sekundarstufe II“ (allgemeinbildend oder berufsbildend) und „Lehramt für Sonderpädagogik“. Da es sich aber politisch als unmöglich erwies, die Gesamtschule als einzigen Schultyp der Sekundarstufe I durchzusetzen, geriet die Lehrerausbildung nach Stufen in Konflikt mit der weiterbestehenden Organisation der Schulen nach Schulformen.

Das Lehrerausbildungsgesetz von 2002, das zum 1.10.2003 in allen Teilen in Kraft getreten ist, hat deshalb den Zuschnitt der Lehrämter geändert, um eine bessere Passung mit der Beschäftigungsstruktur zu erreichen. Die neuen Bezeichnungen für die Lehrämter sind seitdem: „Lehramt für die Grund-, Haupt- und Realschulen und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen“, „Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen“, „Lehramt für Berufskollegs“ und „Lehramt für Sonderpädagogik“.

Die Lehramtsprüfungsordnung vom März 2003 betont jedoch die Notwendigkeit, die gemeinsamen Elemente in der Ausbildung aller Lehrkräfte stärker zu beachten. Diese finden ihren Platz in den berufsorientierten Teilen des Studiums, während die zweite Phase der Lehrerausbildung, die in Schulen und Studienseminaren stattfindet, stärker die Tätigkeit an bestimmten Schulformen ins Auge fasst.

2.4.3 Einführung von gestuften Studiengängen im Gefolge der Bologna-Vereinbarung

Insbesondere die Tatsache, dass das Erste Staatsexamen kein berufsqualifizierender Abschluss ist, hat oft zu Problemen auf dem nicht-schulischen Arbeitsmarkt im In- und Ausland geführt. Die Universitäten machten nicht von der Möglichkeit Gebrauch, die ihnen gesetzlich gegeben war, einen akademischen Grad unter Anerkennung der Ersten Staatsprüfung als akademische Abschlussprüfungen zu verleihen (mit Ausnahme der Universität Münster). Bestrebungen, die

Lehramtsstudiengänge mit einem akademischen Abschluss als „Diplomlehrer/in“ abschließen zu lassen, wurden aus politischen Gründen wieder fallen gelassen: Die meisten Landesregierungen wollten die „Staatsprüfung“ als direktes Kontrollinstrument in der Lehrerausbildung beibehalten; dies um so mehr, als die Bezeichnung „Diplomlehrer“ in der DDR gebraucht worden war und deshalb als unpassend angesehen wurde.

In dieser Situation brachte der Bologna-Prozess einen neuen Anstoß in die Studienreformediskussion für die Lehrerausbildung. Um die Studiengänge der Lehrerausbildung nicht von anderen berufsvorbereitenden Studiengängen abzukoppeln, schlug der Wissenschaftsrat die Einführung gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung vor. Ein Expertenrat, den die Landesregierung in NRW zur Untersuchung der Qualität der Universitäten des Landes berufen hatte, unterstützte in seinem Gutachten im Februar 2001 nachdrücklich die Einführung gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung. Im Mai 2001 lud daraufhin das damalige Ministerium für Schulen, Wissenschaft und Forschung die Universitäten des Landes ein, sich an einem Wettbewerb für die Teilnahme an einem Modellversuch zur Erprobung gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung zu beteiligen. Neun der zwölf Universitäten reichten Bewerbungsunterlagen ein; schließlich wurden zwei Universitäten ausgewählt: Bielefeld und Bochum. Die ersten Bachelor-Studiengänge starteten im Wintersemester 2002/2003. Der Modellversuch wird von der HIS GmbH begleitend evaluiert und Ende mit dem Sommersemester 2009.

Die neue Struktur besteht aus einem dreijährigen Bachelor-Studiengang (of Arts oder of Sciences, je nach gewählten Studienfächern) mit zwei Studienfächern als erster Stufe und einem Master-Studiengang mit enger Ausrichtung auf den Lehrerberuf als zweiter Stufe. Während der Bachelor-Studiengang den Zugang (als erster berufsqualifizierender Abschluss) zu einem weiteren Beschäftigungsfeld eröffnet, setzt die Zulassung zum Vorbereitungsdienst, der praktischen zweiten Ausbildungsphase für den Lehrerberuf, einen Master-Grad voraus. Entsprechend dem Charakter des Modellversuchs wird die Kompatibilität des Master-Abschlusses zur Ersten Staatsprüfung für notwendig erachtet und durch entsprechende Maßnahmen hergestellt.

Die ungleiche Dauer der Master-Studiengänge – ein Jahr für das „Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen und die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen“, zwei Jahre für die anderen Lehramter – spiegelt die Struktur des Beschäftigungssystems wieder; s.u..

2.4.4 Zweite Phase der Lehrerausbildung: Vorbereitungsdienst

Der Vorbereitungsdienst dauert 24 Monate für alle Lehramter. Er kann individuell verkürzt werden, wenn Lehrerfahrungen vorliegen, z.B. als Fremdsprachenassistent/in oder Ausbilder in einem Unternehmen.

Der Vorbereitungsdienst ist von der Bezeichnung her nach den Laufbahnen des öffentlichen Dienstes aufgeteilt. „Referendare“ gehören zum höheren Dienst, Lehramtsanwärter zum gehobenen Dienst. Die Teilnehmer am Vorbereitungsdienst stehen in einem Dienstverhältnis (Beamte auf Widerruf) und erhalten dementsprechend Bezüge; allerdings weit unterhalb der vollen Bezüge. In ihrer zweijährigen Ausbildungszeit tragen sie zunehmend zu den Lehrveranstaltungen bei (neun Stunden pro Woche werden in den beiden inneren Halbjahren als bedarfsdeckender Unterricht angerechnet).

Der Vorbereitungsdienst besteht aus Arbeit an der Schule, die von je einem Mentor je Unterrichtsfach und dem/der Schulleiter/in begleitet wird, und Studien am Studienseminar, in dem erfahrene Lehrer/innen die Auszubildenden in Lehrmethoden, Dienstpflichten, Schulrecht etc. einführen. Die abschließende Zweite Staatsprüfung kombiniert eine wissenschaftliche Arbeit und verschiedene Unterrichtsversuche. Lehrerverhalten, Effizienz usw. gehen in das Urteil der Ausbildungsschule und des Studienseminars mit ein. Die Gesamtnote der Ausbildung spielt eine zentrale Rolle beim Einstellungsverfahren. Die Auszubildenden beklagen sich oft, dass sie wegen der unzureichenden Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar zwischen zwei Mühlsteinen geraten.

Grundsätzlich können alle Schulen als Ausbildungsschulen fungieren. Um dies zu ermöglichen, sind die Studienseminare über das ganze Land verteilt, um die erforderlichen Wege zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar nicht zu groß werden zu lassen. Da aber nicht an jedem Studienseminar die Ausbildung in allen Unterrichtsfächern gewährleistet werden kann (die Ausbildung für bestimmte selten gewählte Unterrichtsfächer kann u.U. auf ein einzelnes Studienseminar beschränkt sein) und einige Studienseminare an einem Ort konzentriert sind, um Unterhaltskosten zu minimieren (derzeit gibt es 84 Studienseminare an 38 Orten), müssen einige Teilnehmer am Vorbereitungsdienst lange Weg in Kauf nehmen, was sie belastet und der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar hinderlich ist.

Alle Studienseminare sind in den letzten Jahren mit Multi-Media-Computern und erweiterter Hardware (z.B. Beamer) ausgestattet worden, so dass der Einsatz der Geräte für den Unterricht erlernt und geübt werden kann. Der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in diesem Gebiet wird durch ein Portfolio nachgewiesen, das als Prototyp für die Einführung von Data Supplements zu den Prüfungszeugnissen betrachtet werden kann. Die Ausstattung aller nordrhein-westfälischen Schulen mit Computern und Internet-Zugang macht den Einsatz des Gelernten möglich.

Nach den ziemlich enttäuschenden Ergebnissen von TIMMS und PISA ist die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes und insbesondere die Nachhaltigkeit der Ausbildung in Zweifel gezogen worden; sie werden nunmehr evaluiert.

2.5 Beschäftigungsstruktur, Arbeitsbedingungen

2.5.1 Einstellung

Nach der erfolgreich abgelegten Zweiten Staatsprüfung und somit im Besitz der vollen Lehrbefähigung können sich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer um die Einstellung bewerben, üblicherweise zum Beginn eines Schuljahr. Freie Arbeitsplätze werden von den einzelnen Schulen („schulscharf“) über das Internet ausgeschrieben, wofür das Ministerium, das für die Schulen zuständig ist, eine Site („LEO“ – Lehrereinstellungsverfahren online) eingerichtet hat. Daneben bieten die fünf Bezirksregierungen weitere Plätze an. Eine kleinere Anzahl von offenen Stellen wird zum Beginn des zweiten Schulhalbjahrs angeboten, d.h. zum 1. Februar. Unerwartet frei werdende Stellen können ohne Verzögerung ausgeschrieben werden.

Bewerbungen für Stellen, die schulscharf ausgeschrieben worden sind, gehen direkt an die betreffenden Schulen und werden von einer Schulkommission ausgewertet; dabei spielen die erreichten Abschlussnoten der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle. Die Einstellung selbst wird von der zuständigen Bezirksregierung durchgeführt. Die Lehrerinnen und Lehrer werden zunächst „Beamte zur Anstellung“. Nach einigen Jahren ohne negative Auffälligkeiten und nach einer abschließenden Revision erfolgt die Ernennung zum/ zur Beamten/ Beamtin auf Lebenszeit.

Lehrerinnen und Lehrer können die Versetzung an eine andere Schule beantragen, ohne den Schuldienst verlassen zu müssen. Die Versetzung muss genehmigt werden und kann versagt werden, wenn kein Ersatz für die abgebende Schule gefunden werden kann (etwa in Mangelfächern). Beim Verlassen des Schuldienstes gehen in der Regel die erworbenen Rechte eines Beamten verloren, insbesondere der Ruhegehaltsanspruch. Teilzeitarbeit und Beurlaubung ist aus einer Reihe von Gründen möglich (Erziehung eigener Kinder, aus arbeitsmarktpolitischen Gründen, Übernahme eines Abgeordnetenmandats usw.). Die Rückkehr in den Schuldienst ist in letzteren Fällen gewährleistet.

Neue Lehrerinnen und Lehrer beginnen ihren Dienst in der Regel ohne Reduktion der Pflichtstunden. Dies kann, bis Routine erreicht ist, erhöhten Stress verursachen. Nicht wenige Berufsanfänger beklagen hierin mangelnde Unterstützung durch Schulleitungen und erfahrene Kolleginnen und Kollegen. Die Stresssituation kann dazu verleiten, die neueren Lehrmethoden, die im Vorbereitungsdienst erlernt worden waren, zugunsten von Überlebensstrategien aufzugeben, die oft aus der Erinnerung hergeleitet werden, was eigene Lehrer einst in kritischen Situationen unternommen

haben. Es wird angenommen, dass diese Struktur auch für frühe mentale Erschöpfung unter Berufsanfängern verantwortlich sein kann und zum „Burn-out-Syndrom“ beiträgt. Für die sog. „Berufseingangsphase“ werden daher neue Unterstützungsformen diskutiert, um die neuen Unterrichtsformen, die aus der Ausbildung mitgebracht werden lebendig zu erhalten.

Lehrerinnen und Lehrer können nach mehreren Jahren Dienst, in denen sie durch teilweisen Gehaltsverzicht ein entsprechendes Guthaben ansparen, ein Sabbatjahr einlegen. Je nach Größe des Gehaltsverzichts kann dies nach drei Jahren (bei Verzicht auf ein Viertel des Einkommens) bis nach sechs Jahren (bei einem Verzicht auf ein Siebtel des Einkommens) erreicht sein; im Sabbatjahr gilt dieselbe Gehaltsregelung wie in den Anspargjahren.

Das Sabbatjahr kann ganz der Erholung dienen; aber viele Lehrerinnen und Lehrer nutzen es auch zur Fortbildung – zumeist ganz auf eigene Kosten.

2.5.2 Karriere

Für die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen gibt es keine Beförderungsmöglichkeiten außer Schulleiter/in zu werden. Zusammen mit der niedrigsten Besoldung mag dies ein Grund sein für das Desinteresse von Männern, als Lehrer an einer Grundschule zu arbeiten. (In extremen Fällen ist der Hausmeister der einzige erwachsene Mann an einer Grundschule.)

Hauptschullehrer erhalten das selbe Gehalt wie Grundschullehrer, aber bis zu 10% können befördert werden (um eine Gehaltsstufe). Die geringe Marge legt eher Beförderungen nach Anciennität als nach Leistung nahe.

Realschullehrer und Sonderschullehrer erhalten die gehobene Gehaltsstufe sofort; dafür besteht keine weitere Beförderungschance außer bei der Übernahme einer Schulleitungsfunktion (Konrektor, Rektor).

Diese Lehrämter gehören – aus Tradition oder als Überbleibsel aus den Zeiten einer „höheren“ oder eines „gemeinen“ Schulwesens – zum gehobenen Dienst. Die Universitätsausbildung für diese Lehrämter dauert mindestens dreieinhalb Jahre (Lehramt für Sonderpädagogik viereinhalb Jahre). Die Universitätsausbildung begründete die unmittelbare Einstellung in einen Spitzenrang der gehobenen Laufbahn, die auch ohne Universitätsbesuch eingeschlagen werden kann (s. Ausbildung für den gehobenen Verwaltungsdienst).

Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium (und an der Gesamtschule, so weit sie hauptsächlich die Jahrgänge 11- 13 unterrichten) und an Berufskollegs gehören zum höheren Dienst. Die Universitätsausbildung dauert viereinhalb Jahre für diese Lehrkräfte (Mindestdauer für den höheren Dienst: vier Jahre); der zweijährige Vorbereitungsdienst hat seinen Ursprung im höheren Dienst. Es gibt eine (de facto Regel-) Beförderung um eine Gehaltsstufe nach einer Reihe von Berufsjahren; abhängig vom Vorhandensein entsprechender Funktionsstellen ist eine weitere Beförderung außerhalb der Schulleitung möglich. Beförderungen sind auch von der Leistungsbereitschaft der Bewerberinnen und Bewerber abhängig.

2.5.3 Arbeitsbedingungen

Auch die Arbeitsbedingungen sind unterschiedlich. Sie schlagen sich – bei einer angenommenen gleichen Gesamtarbeitszeit – in unterschiedlichen Pflichtstunden nieder. Grundschullehrer, Hauptschullehrer und Realschullehrer haben 27 Pflichtstunden (à 45 Minuten) pro Woche, Sonderschullehrer 26,5, Gymnasiallehrer, Gesamtschullehrer und Lehrer an Berufskollegs 24,5.

Ein weiterer Faktor, der großen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen hat, ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, die ebenfalls unterschiedlich ist. Während es Hinweise darauf gibt, dass sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse nicht sonderlich auf deren Lernerfolg auswirkt, ist es offensichtlich, dass die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer hiervon stark berührt werden, so bei der Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien oder der Korrektur von Tests.

Ein wesentliches Problem für die Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen ist die Tatsache, dass diese Schule die einzige „echte“ Pflichtschule ist. Während Gymnasium und Realschule (bis zu einem gewissen Grad sogar die Gesamtschule) in der Lage sind, sich von Schülerinnen und Schülern zu „befreien“, die ihren Ansprüchen nicht genügen, muss die Hauptschule grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 (teilweise bis 18) Jahren aufnehmen. Noch wichtiger: die Hauptschule muss auch Schülerinnen und Schüler aufnehmen, die kein Deutsch sprechen, z.B. Kinder aus Asyl suchenden Familien. In Verbindung mit der oben erwähnten sozialen Segregation macht dies die Arbeit in einer Hauptschule sehr anspruchsvoll. Die etwas geringeren Klassenfrequenzen im Vergleich zur Realschule können das nicht ganz ausgleichen.

An dieser Verteilung der Arbeitsbelastungen hat es immer viel Kritik gegeben. Jüngere Untersuchungen, die in NRW durchgeführt worden sind, haben ergeben, dass es noch deutlich gewichtigere Unterschiede in der gesamten Arbeitsbelastung gibt, als in den Pflichtstunden zum Ausdruck kommt: nämlich in Abhängigkeit vom erteilten Unterrichtsfach. Festgestellte Arbeitszeiten schwanken zwischen 900 und 1900 Jahresarbeitsstunden. Mehrere Alternativen, dieses Problem, das viel Unzufriedenheit in den Lehrerkollegien verursacht, zu lösen, sind derzeit in der Diskussion; eine Entscheidung ist noch nicht gefallen.

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer werden oft als „Einzelkämpfer“ beschrieben. In der Tat findet zwischen deutschen Lehrkräften weniger Zusammenarbeit statt als in anderen Ländern üblich ist. Ein wesentlicher Grund kann darin gesehen werden, dass üblicherweise nachmittags kein Unterricht ist und die Lehrerinnen und Lehrer spätestens um 14 Uhr die Schule verlassen, um Unterrichtsvorbereitung, Testkorrekturen usw. zuhause durchzuführen – ohne dabei mit ihren Kolleginnen und Kollegen in Kontakt zu treten. Die Einführung der Ganztagschule könnte hier einen positiven Nebeneffekt hervorbringen, obwohl sie in der Hauptsache eingeführt werden soll (bzw. bereits ist), um die soziale Funktion der Schule zu verbessern. In dieser Absicht ist der Ganztagsunterricht konstitutiver Teil des Gesamtschul-Programms. Nachdem der Ganztagsunterricht gerade aus diesem Grund lange Zeit politisch bekämpft worden war (um die „Entfremdung der Kinder von ihren Eltern zu verhindern“ oder um „sozialistischer Gleichmacherei entgegen zu wirken“), haben die schockierenden Ergebnisse von PISA den Plänen zu seiner Einführung wieder mehr Schwung verliehen; jetzt stehen freilich die finanziellen Nöte des Staates und der Kommunen der Einführung im Wege.

Die meisten Schulen haben kein Unterstützungspersonal (mit Ausnahme der Schulsekretärin oder des Hausmeisters, die oft mehrere Schulen betreuen). Ausnahmen sind hier Sonderschulen und Berufskollegs.

Einige Schulzentren mit mehr als 1200 Schülerinnen und Schülern haben fest an ihnen tätige Sozialarbeiter und / oder Psychologen, um soziale und individuelle Probleme lösen zu können. Die Beschäftigung von etwa 250 Sozialarbeitern und mehr als 70 Psychologen an Gesamtschulen und Hauptschulen wird darüber hinaus aus staatlichen Mitteln, die an die Schulträger fließen, unterstützt. Die Landesregierung plant darüber hinaus, die Mittel für die Bezahlung weiterer 250 Sozialarbeiter zur Verfügung zu stellen, die an Hauptschulen in sozialen Brennpunkten arbeiten sollen. Großstädte und Kreise verfügen in der Regel über schulpsychologische Dienste (außerhalb der Schulen), doch wird deren Zahl als zu gering angesehen. Schülerinnen und Schüler müssen zuweilen mehrere Monate warten, bis sie einen Termin erhalten können.

Eine neue Forderung nach Unterstützungspersonal hat sich aus der Ausstattung der Schulen mit Computern und deren Vernetzung ergeben. Lehrerinnen und Lehrer müssen einen erheblichen Teil ihrer Arbeitszeit dafür verwenden, als autodidaktische Techniker/innen die Einrichtungen zu warten und zu reparieren statt mit ihnen zu unterrichten. Da aber den Kommunen als Schulträgern die Mittel für die Beschäftigung technischen Personal fehlen, ist wohl keine andere Lösung in Sicht.

2.6 Lehrerfort- und –weiterbildung

Es gibt nur eine allgemeine (dienstrechtliche) Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer zur Fort- und Weiterbildung. Entsprechend dem Selbstverständnis einer akademischen Profession ist die meiste Fortbildung individuell und selbstverantwortet. Die oben erwähnte Untersuchung ergab, dass Lehrerinnen und Lehrer 9% ihrer Arbeitszeit für individuelle Fortbildung aufwenden; einen Anteil von 3% hätten die Untersucher, ein Wirtschaftsberatungsunternehmen, für ausreichend gehalten.

Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, die von der Schulverwaltung angeboten werden, ist in Bezug auf die vorhandenen Plätze beschränkt. Zentrale Angebote führen zu Unterrichtsausfall und müssen deshalb in Zeiten von Lehrerknappheit auf ein unumgängliches Minimum beschränkt werden. Deshalb ist mehr Gewicht auf Fortbildung gelegt worden, die von den Schulen selbst organisiert und von Moderatoren unterstützt wird, die hierfür besonders vorbereitet worden sind.

Diese Art der Fortbildung ist überwiegend fachbezogen oder versucht, konkrete pädagogische Probleme anzugehen (z.B. Umgang mit Gewalt). Da Schul(selbst)verwaltung noch nicht ein zentrales Anliegen der Ausbildung ist, muss eine berufsbegleitende Vorbereitung für Schulleiter und andere Mitglieder der Leitungsgruppen durchgeführt werden. Lange Zeit wurde diese Fortbildung nur für die angeboten, die bereits für eine Leitungsfunktion ausgewählt worden waren. Seit einiger Zeit bietet das Landesinstitut für Schule in Soest jetzt vorbereitende Kurse an, die von Interessenten für Leitungsfunktionen besucht werden müssen.

2.7 Personalentwicklung, Qualitätskontrolle

Ein systematisches Konzept zur Personalentwicklung ist noch nicht umgesetzt worden. Die Auswahl für Funktionen beruht weitgehend auf dem persönlichen Interesse, das Bewerberinnen und Bewerber an den Tag legen; manchmal ermutigen auch Schulleiter Kolleginnen und Kollegen, die ihnen geeignet zu sein scheinen, sich für Funktionen zu bewerben.

Besonders das Personal, das für die Lehrerausbildung in Universitäten und Studienseminaren abgeordnet werden soll, muss systematisch ausgewählt und auf diese Funktionen vorbereitet werden. Das generelle Fehlen von Promotionsstudiengängen an deutschen Universitäten betrifft auch die Lehrerausbildung: es fehlt an Schul- und Unterrichtsforschung. In der Konsequenz fehlt es an qualifizierten Bewerbern für die (ohnehin zu wenigen) Lehrstühle für Schulforschung oder Fachdidaktik.

Die individuelle Qualitätskontrolle der Lehrerschaft war lange Zeit auf den Bereich vor der letzten Revision zur Lebenszeitverbeamtung beschränkt. Als erster Schritt zur Sicherung von Standards in der Lehre sind jetzt vergleichende Schülertests eingeführt worden. Schlechte Ergebnisse könnten die Karriere eines Lehrers, einer Lehrerin negativ beeinflussen: Die Zeit für das Erreichen der nächsten Dienstaltersstufe ist zwischen 2 und vier Jahren flexibel gemacht worden in Abhängigkeit von der gezeigten Leistung anstelle der automatischen Höherstufung alle zwei Jahre (mit einem Maximum, das Ende des fünften Lebensjahrzehnts erreicht wird). Dies könnte zu einem Verlust von zwischen 1.000 und 1.500 € pro Jahr für die führen, die am wenigsten Initiative zeigen. Da die Maßnahme erst vor kurzer Zeit eingeführt worden ist, liegen noch keine verwertbaren Erfahrungen vor.

Breit angelegte Evaluationen der Lehrerausbildung oder der Arbeit erfahrener Profis haben noch nicht stattgefunden. Bis jetzt hat nur eine Universität eine Evaluation auf eigene Initiative durchführen lassen (Paderborn, durch die HIS GmbH). Mit Inkrafttreten der neuen Lehramtsprüfungsordnung (Studium) sollen sowohl regelmäßige interne Evaluationen als auch externe Reviews in mittleren Abständen eingeführt werden. Ähnliches wird wahrscheinlich auch für die zweite Phase der Lehrerausbildung eingerichtet werden.

Die geplante Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen wird neue Methoden der Qualitätssicherung erfordern. Eine Maßnahme, die derzeit vorbereitet wird, ist die Einführung zentralisierter Leistungstests für die Schülerinnen und Schüler, wie sie in Süddeutschland seit langem in Gebrauch sind. Sie sollen aber nicht am Ende einer Schulkarriere stattfinden sondern eher im

Verlauf eines Lernabschnittes, so dass Schwächen früher bemerkt werden können und Zeit für ihre Behebung bleibt.

Die neuen Evaluationsverfahren werden auch die institutionelle Qualität der Lehrerbildung und – fortbildung einerseits und der Schulen andererseits untersuchen. Der herkömmliche Weg der Leistungskontrolle bestand in detaillierten Vorschriften, was wie gelehrt werden sollte (Input-Orientierung). Dies soll nun durch eine ergebnisorientierte Steuerung ersetzt werden. Es soll mehr Selbständigkeit für die Universitäten, Studienseminare, Weiterbildungsinstitutionen und die Schulen selbst geben, um ihre Gegenstände und Lehrverfahren selbst zu wählen. Andererseits wird es mehr Prüfung der erbrachten Leistungen geben.

Dies soll durch eine Reduktion der Vorschriften einerseits und das Setzen von Standards andererseits erreicht werden. Mit der Unterstützung von Experten befinden sich Rahmenvorgaben und Standards in Entwicklung; die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit werden in naher Zukunft veröffentlicht und zur Diskussion gestellt werden.

3 ANWERBUNG ZUSÄTZLICHER LEHRERINNEN UND LEHRER

3.1 Frühere Verfahren zur Anwerbung zusätzlicher Lehrerinnen und Lehrer

Die Einstellungsraten für Lehrpersonal tendieren dazu, sehr zyklisch zu verlaufen. Die negativen Effekte von zwei Weltkriegen in einem Jahrhundert können noch fast 60 Jahre nach dem Ende des 2. Weltkriegs festgestellt werden. Der sehr hohe Verlust an Lehrern im 2. Weltkrieg, der eine große Knappheit kurz nach dem Krieg verursachte, wurde in den folgenden Jahren durch das Absinken der Geburtenraten in der Weltwirtschaftskrise der späten 20-er und frühen 30-er Jahre verlängert. Die Situation in NRW wurde weiter verschlechtert durch eine sehr niedrige Rate der Gymnasial- und folglich der Universitätsausbildung, die das Ergebnis einer restriktiven Zugangspolitik war (Schul- und Hochschulgebühren hielten Kinder aus den unteren Schichten von höherer Bildung fern). Als die geburtenstarken Jahrgänge des beginnenden Wirtschaftswunders am Ende der 50-er und Anfang der 60-er Jahre in die Schule kamen, gab es bei weitem nicht genug Lehrerinnen und Lehrer, obwohl viele Altpädagogen noch Jahre nach ihrer offiziellen Pensionierung Unterricht hielten.

Als eine Notmaßnahme entschied die damalige christdemokratische Landesregierung, dass Männer mit gehobener Ausbildung (Meister) und verheiratete Frauen, die einen höheren Schulabschluss erworben hatten, dann aber traditionell ihre Kinder als Hausfrauen großgezogen hatten, in zweijährigen Studien an den Pädagogischen Hochschulen zu Lehrerinnen und Lehrern für Grund- und Hauptschulen ausgebildet werden sollten (Nach dem damaligen Kultusminister Prof. Mikat erhielten sie den Spitznamen „Mikätzchen“). In einem nächsten Schritt versuchte die seit 1966 regierende sozialdemokratische Landesregierung, die sog. „Bildungsreserve“ auszubenten (Personen, die persönlich für eine höhere Bildung geeignet waren, aber aus sozialen Gründen keine formalen Abschlüsse erreicht hatten); die Regierung ermöglichte Personen mit mittlerer Reife (Realschulabschluss, der auch an beruflichen Schulen erworben sein konnte) über eine „Begabtensonderprüfung“ den Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen.

Als die Zahl der ordentlichen Lehramtsstudierenden in Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wuchs, war der Arbeitsmarkt für Lehrer Mitte der 70-er Jahre nahezu gesättigt und die Begabtensonderprüfung lief als Maßnahme aus. Aber nur kurze Zeit später gingen die Schülerzahlen in Folge des „Pillenkicks“ dramatisch zurück und damit auch der Lehrbedarf. Folglich konnten in den 80-er Jahren nur wenige junge Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden und die Arbeitslosigkeit unter ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern stieg stark an. Daraufhin ging die Zahl der Lehramtsstudierenden scharf zurück. Die kurzlebige Euphorie nach der deutschen Wiedervereinigung speiste sich aus dem höheren Lehrbedarf infolge der Binnenwanderung von Ost nach West und der Immigration nach der Öffnung der Grenzen der Sowjetunion und führte sofort wieder zu steigenden Studierendenzahlen. Doch seit Mitte der 90-er Jahre fallen die Zahlen wieder. Deshalb wird die Zahl der Universitätsabsolventen und der Inhaber der Lehrbefähigung nach dem Vorbereitungsdienst erst

einmal zurückgehen, bis die seit 2001 wieder leicht steigenden Zahlen der Studienanfänger gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts wieder zu höheren Absolventenzahlen führen. Konkret: Die Zahl der Studienanfänger in Lehramtsstudiengängen erreichte ihren Höhepunkt Mitte der 70-er Jahre mit fast 20.000 pro Studienjahr, fiel auf ein Minimum von 4.300 im Studienjahr 1986/87, erholte sich auf 12.100 in 1994/95, ging auf 8.500 in 2000/2001 zurück und stieg wieder auf 11.000 in 2001/02. Da im Durchschnitt zwei Drittel der Lehramtsstudierenden das Studium erfolgreich abschließen (ein relativ guter Wert unter deutschen Studierenden) werden im Schnitt 9.000 Studienanfänger pro Studienjahr benötigt, um den Abgang der aus dem Dienst ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer ausgleichen zu können (Zahl gilt nur für diese Abstraktionsebene).

3.2 Grundsätzliche und aktuelle Gründe für die Anwerbung zusätzlicher Lehrerinnen und Lehrer

Die Situation wird dadurch erschwert, dass es keinen effektiven Weg zur Steuerung der Studienfachwahl durch die Studierenden gibt (es gibt keine Pflichtverbindungen wie in anderen Bundesländern und nur sehr wenige Kombinationsverbote). Während der Mangel an Lehrkräften für Mathematik und Naturwissenschaften dramatisch ist, gibt es immer noch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II mit Kombinationen wie Deutsch/ Geschichte, Geschichte/ Geographie usw., die keine Einstellungschancen haben. Während also die Bruttozahl von ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern ausreichend erscheint, um die ausscheidenden Kolleginnen und Kollegen ersetzen zu können, stellt sich die Situation je nach Schulform und/ oder Unterrichtsfach anders dar.

Lehrkräfte für die Grundschule zu finden ist kein zahlenmäßiges Problem (es gibt noch einen numerus clausus für Studienanfänger), sondern eines der geschlechtlichen Gleichverteilung: Weniger als 5% Studenten möchten Lehrer an Grundschulen werden.

Es ist auch kein Problem, genug Lehrkräfte für die Gymnasien zu finden (außer für Naturwissenschaften in den abgelegeneren Teilen des Landes oder in den von der Schwerindustrie geprägten Regionen). Für Kombinationen wie Deutsch/ Geschichte bewerben sich in der Tat drei Bewerber für einen Arbeitsplatz, in Universitätsstädten oder deren Nähe sogar noch mehr.

Genug Lehrkräfte für die Hauptschulen zu finden ist ein großes Problem, gleichgültig in welcher Fächerkombination. Im Februar 2003 wurde fast 50% aller Arbeitsverträge mit Personen abgeschlossen, die keine volle Lehrbefugnis, d.h. kein zweites Staatsexamen aufzuweisen hatten.

Obwohl das Einkommen der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs viel besser ist, gibt es auch dort einen permanenten Lehrermangel. Ein Grund ist, dass die Wirtschaft entdeckt hat, dass BK-Lehrkräfte sehr gut für ihre eigenen Zwecke geeignet sind und sie mit weit besserer Bezahlung abwerben. Die aktuelle Krise im Bausektor auf der anderen Seite bewirkt, dass Architekten und Bauingenieure nach einem sichereren Hafen im öffentlichen Dienst suchen; aber unglücklicherweise beeinflusst die Krise auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den (Teilzeit-)Berufsschulklassen für Maurer, Zimmerleute und andere Bauberufe. Hier handelt es sich um ein Grundsatzproblem, das an allgemeinbildenden Schulen so nicht vorkommt. Wenn die Wirtschaft gut läuft, entsteht mehr Bedarf für Lehrkräfte in den beruflichen Schulen (weil mehr Ausbildungsverträge abgeschlossen werden), aber es stehen weniger Lehrer zur Verfügung – und wenn die Wirtschaft darniederliegt, besteht weniger Bedarf an Lehrern (weil weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen werden), aber mehr Personen sind bereit, als Lehrkräfte an Schulen zu gehen. Da die Konjunkturwechsel schnell erfolgen können, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer relativ lange dauert, ergibt sich ein ständiges Problem an Anpassung zwischen Angebot an Lehrkräften und Bedarf.

Die Situation wird sich wohl in den nächsten Jahren nicht grundsätzlich ändern. Die großen Lehrerzahlen, die in den 60-er und 70-er Jahren den Dienst angetreten haben, gehen jetzt in den Ruhestand und machen Platz für Nachrücker; aber jetzt stehen nicht genug Bewerberinnen und Bewerber zur Verfügung.

Aus diesem Grund hat das Schulministerium, das auch für die Inhalte der Lehrerausbildung zuständig ist, eine Reihe von Programmen aufgelegt, um Lehrerinnen und Lehrer anzuwerben aus den Bewerbern mit „falscher“ Kombination von Unterrichtsfächern, mit Universitätsabschluss und mehrjähriger Tätigkeit in der Wirtschaft (vorzugsweise in IT-Berufen), mit Universitätsabschluss (Magister und Diplom) in wenigstens einem Fach, das als Unterrichtsfach an Schulen gelehrt wird, auch mit Fachhochschulabschluss. Zur Sicherung der Qualität müssen alle das Zweite Staatsexamen ablegen; Absolventen von Fachhochschulen müssen ein weiteres Fach (Unterrichtsfach) an einer Universität nachstudieren und dort das Erste Staatsexamen ablegen, bevor sie sich auf das Zweite Staatsexamen vorbereiten können.

Diese so genannten Seiteneinsteiger werden zwar (zum überwiegenden Teil) voll bezahlt, erhalten aber nur Zeitverträge als Angestellte, so dass ungeeignete Personen wieder entlassen werden können. Mit der Einführung von Master-Studiengängen als Zugangsvoraussetzung für den Vorbereitungsdienst könnte eine weitere Möglichkeit entstehen, um zusätzliche Lehrkräfte anzuwerben.

4. ERHALT DER EFFEKTIVITÄT VON LEHRKRÄFTEN ("RETAINING EFFECTIVE REACHERS)

Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer verlassen den Schuldienst außer in den Ruhestand. Es gibt insbesondere kein Problem mit massenhaftem Austritt aus dem Schulwesen. Das ist auch ein Effekt der gleichmäßig ansteigenden Lehrergehälter. Wachsende Arbeitslosigkeit in der „freien Wirtschaft“ schreckt vor dem Verlassen des sicheren Schuldienstes zusätzlich ab.

Aber es gibt zwei Probleme:

- das Verbleiben im Schuldienst als bloße physische Person („ins innere Exil gehen“) ohne wirkliches Interesse am Lehrerberuf oder sogar mit offenen Anzeichen der Unlust
- Frühpensionierung aus gesundheitlichen Gründen.

Diese Effekte werden oft mit dem „Burn-out-Syndrom“ in Verbindung gebracht. Es geht oft einher mit dem Gefühl, allein gegen eine Welt von Feinden zu stehen: Schülern, Eltern, Kollegen.

Es sind verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, um dem „Burn –out“ entgegen zu wirken, insbesondere im Rahmen der Fortbildung oder durch relativ großzügig gewährte Kuren. Aber offenbar muss ein deutlicher Wandel in den Personalentwicklungsmethoden stattfinden, mit denen viele Schulleiter(innen) nicht umgehen können.

Als Gegenmittel gegen die Frühpensionierung ist die Ausdehnung von Teilzeitarbeit (ohne finanzielle Nachteile) vorgeschlagen worden, doch fehlt dem Staat hierfür das Geld, um die Vertretungslehrer zu bezahlen.

Dieses Kapitel sollte angesichts der deutschen Verhältnisse eher den Titel tragen „Keeping teachers effective“.

5. FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG

Die Formulierung und Umsetzung von Politik und Verwaltungshandeln im Bereich der Anwerbung, Ausbildung und professionellen Entwicklung einer qualifizierten Lehrerschaft wird durch den Mangel an empirischen Forschungen erschwert. Wenn der Paradigmenwechsel von der Steuerung durch Vorgaben (input) zur ergebnisorientierten Steuerung gelingen soll, ist verlässliche empirische Forschung von Nöten. Weder die Universitäten in NRW noch das Landeinstitut für Schulen verfügen derzeit über genügend Forschungskapazität – sowohl quantitativ wie qualitativ. Mit der Hilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft werden derzeit effektive Forschungsgruppen aufgebaut, um die bereits existierenden Forschungskerne an den Universitäten Bielefeld, Dortmund und Duisburg-Essen auszubauen.

Beachtliche (und auch international beachtete) Forschung in Fachdidaktik und Pädagogik wird von Einzelforschern durchgeführt trotz der nur begrenzten Förderungsmittel.

Das Hauptproblem ist jedoch, dass die Forschungsförderung in den Feldern Pädagogik, Schul- und Bildungsforschung, Lehrmethoden, Bildungspolitik nahezu ausschließlich aus öffentlichen Mitteln erfolgt. Es gibt hier so gut wie keine nennenswerte Tradition der privaten Forschungsförderung. Die generelle Tendenz, die Staatsausgaben weiter einzuschränken, verringert den Druck auf den Bildungssektor nicht. Ins Positive gewendet kann dieser Druck die Effizienz des Bildungswesens steigern. Aber es müssen auch Vorkehrungen getroffen werden, dass die langfristigen Ziel im Erziehungswesen nicht kurzfristigen Steuersenkungsplänen geopfert werden.

6. INFORMATIONSMITTEL INTERNET

Neben einem sehr breiten Angebot an gedruckten Informationen, die sowohl vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder als auch vom Landesinstitut für Schule herausgegeben werden, bieten diese Institutionen auch bereits sehr intensiv genutzte Informationen über das Internet an. Fundstellen sind:

- www.bildungsportal.nrw.de (MSJK)
- www.learn-line.nrw.de (LFS)

Weitere Informationen insbesondere über das Lehramtsstudium sind über die Homepages der Universitäten (Adress-Schema: www.uni-<Universitätsstadt>.de) unter den Rubriken „Studium“ oder „Zentrum für Lehrerbildung“ zu finden, die durchweg auch in englischen Versionen aufgerufen werden können.

ANHANG

Paragraph	File
1.2	BWS_NRW...
2.1	Bildungsportal NRW - Das Schulsystem...
2.1	Ausländeranteil...
2.1	StatUebersAusl...
2.1	jEckd02
2.1	ProgSchuel
2.1	jUnter02
2.1	zUeberb...
2.2	zAbg...
2.3	Hochschulst
2.4.2	StatUebersStaatpruef1
2.4.4	StatsUebersStaatspruef2
2.4.4	studienseminare
2.5.1	jLehr02...
2..5.2	TabellenfuerBericht