

LEITARTIKEL

Ernst Dieter Rossmann

Die Lehrerbildung ins Zentrum

Es war eine harsche Philippika, mit der sich Ewald Terhart, Professor für Schulpädagogik in Münster, 2009 in „Die Zeit“ zu Wort meldete: „In der Debatte über den Lehrerberuf und über Lehrerbildung herrscht ein manchmal unerträglicher Populismus. Jeder kann sich zum Experten erklären; mit den schrillsten Thesen zu den randständigsten Problemen findet er nur allzu bereitwillig Gehör. Kaum ein Feld der Bildung ist derart von dumpfen Ressentiments, übersteigerten Hoffnungen und undurchdachten Kurzschlussreaktionen betroffen wie das Thema ‚Lehrer‘.“ Nun ist das populistische Feldgeschrei, sei es bierselig vom kleinbürgerlichen Stammtisch oder erhaben vom professoralen Katheder aus, zum Glück schwächer geworden. Es gibt mehr Konsens und Differenzierung, mehr langfristig ausgerichtete Reformen und eine starke evidenzbasierte Wissenschaft in Theorie und Praxis. Und so konnte Terhart schon vor 6 Jahren – nach 10 Jahren Reform der Lehrerbildung – bilanzieren: „Besserung in Sicht“.

Wie ist die Entwicklung denn nun weitergegangen? Welche Erkenntnisse von zukunftsfähiger Schule und gutem Unterricht bilden sich aus? Was ist das Leitbild vom guten Lehrer? Wie hat die Bildungspolitik auf den PISA-Schock in der Lehrerbildung reagiert? Was sind die Grundtendenzen in der Reform der Lehrerbildung in Deutschland? Welche Desiderate sind erkennbar und auf welche Zukunftsaufgaben muss sich Lehrerbildung langfristig einstellen?

Bei der Fülle der Fragen ist es schon ein gewaltiger Fortschritt, wie sehr die Verbesserung der Lehrerbildung in der Gegenwart zum Gegenstand ernsthafter Anstrengungen in den Ländern und der KMK, bei den Universitäten und den Einrichtungen der Bildungsforschung geworden ist, ideell, konzeptionell und auch materiell.

Die Erkenntnis setzt sich durch: Wer gute Schule will, braucht gute Lehrerinnen und Lehrer. Wer gute Lehrerinnen und Lehrer will, braucht eine gute Aus- und Weiterbildung. Die Lehrerbildung gehört ins Zentrum.

1 Der gute Lehrer – von der Erfahrung für das Leben bis zur Hattie-Studie 2008

Es ist eine der anthropologischen Konstanten, dass wir als Menschen aufwachsen mit Eltern und Lehrern. Und uns Entscheidendes für unsere Entwicklung fehlt, wo dieses nicht möglich ist, sei es durch ein persönliches Schicksal in der Familie oder durch widrige politische Umstände, die keinerlei Schulbesuch ermöglichen oder nur unter schlechten Verhältnissen. Tatsächlich stellen Lehrerinnen und Lehrer für jeden einzelnen Menschen wichtige Personen in ihrer Biographie dar. Lehrerinnen und Lehrer werden nicht nur unmittelbar in der Schule selbst erlebt, sondern wir erinnern uns an sie ein Leben lang, im Guten wie im Schlechten. Lehrer vermitteln Wissen und Kom-

petenzen. Sie können Interessen wecken, Haltungen prägen, Vorbild werden, Identität beeinflussen. Ein guter Lehrer – das ist eine bleibende Erfahrung für das Leben.

Das Alltagswissen um die Bedeutung des Lehrers hat in den letzten Jahren durch evidenzbasierte empirische Forschung eine umfassende und präzisierende Bestätigung bekommen. Vorläufiger Höhepunkt sind die Studien von John Hattie, Neuseeländer, Bildungsforscher und Professor an der University of Melbourne. Er stellt in seinem Buch „Visible Learning“ die Frage: „Was ist guter Unterricht?“ und beantwortet sie durch eine Meta-Meta-Analyse sämtlicher englischsprachiger Studien zum Lernerfolg, in die 800 Meta-Analysen von 50.000 Einzeluntersuchungen mit 250 Millionen beteiligten Schülern eingeflossen sind. Für die verschiedenen Unterrichtsmethoden hat er einen Erfolgsfaktor errechnet, die Effektstärke, für die es in seiner Analyse 136 Einflussgrößen gibt.

Selbst wenn die deutschen Forscher Jörn Loviscach und Rolf Schulmeister (2014) jüngst auf inhaltliche und methodische Schwächen in Hatties Meta-Analyse hingewiesen haben, dürften die wesentlichen Ergebnisse dennoch in der Grundtendenz bestehen bleiben. Diese zentrale Erkenntnis und Botschaft hat Martin Spiewak (Die Zeit, 2013) so zusammengefasst: Was Schüler lernen, bestimmt der einzelne Pädagoge. Alle anderen Einflussfaktoren, von den materiellen Rahmenbedingungen über die Schulform bis hin zu speziellen Lehrmethoden, sind im Vergleich zur Wirkungskraft des Pädagogen nachrangig. Sie sind damit nicht unbedeutend, aber führen nicht ins Zentrum von guter, Lernzuwächse fördernder Schule. Ein guter Pädagoge ist danach strukturiert und disziplinbewusst, fachbezogen und stets aktiv, mit Blick für die Klasse und jeden Einzelnen, orientierend, erklärend. Er sieht den Unterricht mit den Augen des Schülers und er hält zur Selbstreflexion an, so wie er sich und sein Verhalten auch ständig reflektiert und von den Schülern reflektieren lässt. Ein guter Lehrer verfügt über ein breites Repertoire an Unterrichtsstilen, die er je nach Klasse einsetzen kann.

Pädagogische Patentrezepte gibt es nicht, aber unverzichtbare menschliche Grundlagen und Haltungen, was die emotionale Seite des Lernens betrifft. Hermann Nohls (1879–1960) Kategorie des pädagogischen Bezugs lässt grüßen. Ohne Respekt, Wertschätzung, Fürsorge und Vertrauen kann auch nach Hattie Unterricht nicht gelingen. Sie dürften erst recht dort notwendig sein, wo Schule über die Kernvariablen von Hattie hinausgeht, nämlich die Steigerung der Lernfähigkeit und messbare kognitive Fachleistungen. Tatsächlich hat Schule natürlich auch Demokratiefähigkeit, Verantwortung für das soziale Miteinander, den Sinn für Ästhetik zu fördern und aufzubauen. Aber auch hier dürfte gelten, was Hattie durch seine Meta-Analyse einer Antwort näher gebracht hat.

Was macht einen guten Lehrer aus? „Dass er sich seiner eigenen Wirkung bewusst ist und sich fortlaufend überprüft, dass er Stoff mit Leidenschaft vermittelt. Dass er sich dafür zuständig fühlt, dass alle Kinder in seiner Klasse etwas lernen, nicht nur einige wenige. Dass er eine Geisteshaltung mit ins Klassenzimmer bringt, die zum Lernen ermutigt und Fehler zulässt. Dass er anspruchsvolle Ziele vorgibt.“ (Hattie in Spiegel online am 22.4.2013)

2 Vom PISA-Schock zur Reform der Lehrerbildung – der deutsche Weg

Es wäre ungerecht, wenn die Anstrengungen zur Aufwertung und Reform der Lehrerbildung in Deutschland einseitig nur auf den PISA-Schock des Jahres 2001 zurückgeführt würden. „Die ursprüngliche völlig unterschiedliche Ausbildung des Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschulleh-

rers („niederes“ Lehramt) und des Gymnasiallehrers („höheres“ Lehramt) haben sich aufgrund von Verfächlichungs- und Pädagogisierungsprozessen bereits seit ca. 50 Jahren stark angeglichen“ (Terhart, 2014). Waren die ersten Jahre des Bildungsaufbruchs in Deutschland in den 1970er Jahren noch sehr stark durch strukturelle schulreformerische Überlegungen bestimmt, so rückte in der nächsten schulpolitischen Aufbruchzeit in den 1990er Jahren das pädagogische Handeln und das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften verstärkt in den Mittelpunkt. Mit ihrem Konstanzer Beschluss vom Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz dann die Frage nach der Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich aufgegriffen. Zentrales Ergebnis des 1999 vorgelegten Abschlussberichtes der von der KMK eingesetzten Kommission Lehrerbildung war, die Lehrerbildung als Einheit zu begreifen und Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung stärker zu verzahnen.

Dass Deutschland bei den ersten Ergebnissen der PISA-Studie, dem „Programme for International Student Assessment“, dann in allen untersuchten Kompetenzbereichen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt lag, führte schließlich im Dezember 2001 zu einer Handlungsagenda der KMK mit 7 vorrangigen Handlungsfeldern, von denen sich eines explizit auf die Lehrertätigkeit bezog, in dem „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ vereinbart wurden. Mehr Praxisorientierung und die Stärkung des Berufsbezuges wie der Umgang mit Heterogenität waren wichtige Leitziele der Lehrerausbildung. Zusätzlich sollten auch in der Lehrerfortbildung gezielt Maßnahmen ergriffen werden, um das bereits tätige schulische Personal zu qualifizieren, Fortbildung und Beratung zu professionalisieren und den Unterricht weiter zu entwickeln. Die KMK hat denn auch in der Folge zur wechselseitigen Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen gemeinsame Standards zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung beschlossen. Ebenso wurden von der KMK seit 2008 ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung festgelegt sowie richtungsweisende Beschlüsse zur inklusiven Bildung als Grundlage einer Reform der Lehrerbildung gefasst. Hier sind die Empfehlungen der 14. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 14. Mai 2013 in Nürnberg zu nennen, aber auch die Berliner Erklärung zur Lehrerbildung, die die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und die Deutsche Telekom-Stiftung im Anschluss an eine gemeinsame Tagung am 11. Juni 2015 herausgegeben haben.

Nun gehört die Lehrerbildung bekanntlich uneingeschränkt in die Zuständigkeit der Bundesländer. Sie wird an ca. 120 Hochschulen in Deutschland angeboten. Ihre gesetzliche Grundlage wird durch die Länder in den Hochschul- und Schulgesetzen und z. T. auch in speziellen Lehrerbildungsgesetzen festgelegt. Auch hier gab es seit 2001 etliche Novellierungen, so wie auch die Strukturen der Lehrerbildung wie der Weiterbildung verbessert wurden bis hin zur qualitativen Schulevaluation, die mittlerweile Standard in fast allen Bundesländern ist.

Parallel zu diesen Initiativen der Länder ist auch die Bundesebene aktiv geworden, nämlich mit einem gemeinsamen Bildungsbericht von Bund und Ländern, der alle zwei Jahre vorgelegt wird und auch Kapitel mit empirischen Daten zur Entwicklung des pädagogischen Personal enthält und mit einem signifikanten Ausbau der Bildungsforschung, abgesichert über ein nachhaltig dotiertes Rahmenprogramm und den Ausbau der außeruniversitären Forschungszentren und einschlägigen Programme der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG zur Bildungsforschung.

Auch der Deutsche Bundestag hat diese Entwicklung in mehreren Debatten begleitet, stimuliert und kritisiert. So musste die SPD-Bundestagsfraktion in ihrem Antrag vom Oktober 2012 noch

„nach wie vor in der Gestaltung der Lehrerausbildung große Unterschiede in einzelnen Ländern“ konstatieren. „Während einige Länder auf Bachelor und Master umgestellt haben, beharren andere auf dem traditionellen Staatsexamen. Wo Bachelor und Master eingeführt wurden, geschieht dies nach unterschiedlichen Modellen (...). Dieser föderale Flickenteppich führt immer noch zu Mobilitätshemmnissen sowohl unter den Lehramtsstudierenden als auch unter den Lehrkräften“ (BT. Drucksache 17/11322).

Wenn hier der deutsche Föderalismus mit seinen historischen wie parteipolitischen Eigensinnigkeiten als Hindernis oder zumindest Hemmnis einer zügigen Umsetzung einer reformorientierten Lehrerbildung identifiziert worden ist, so gibt es auch hochschulspezifische Gründe, die in der Geschichte der Eigenorganisation der Pädagogischen Hochschulen und der sperrigen Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik liegen. Johann Osel hat das Dilemma guter Lehrerbildung an den Universitäten in der Süddeutschen Zeitung vom 17.1.2012 auf den Punkt gebracht: „Angehende Lehrer sitzen an den meisten Hochschulen zwischen allen Stühlen, ihre Ausbildung geschieht selten strategisch und an einer zentralen Fakultät, sie gilt Rektoren als lästige Pflichtleistung für den Staat. Sie kostet Geld, bringt aber nichts ein – keine Mittel oder Kooperationen mit der Industrie wie bei den Technikfächern, kaum famose Forschungsergebnisse wie bei den Sozialwissenschaften, nichts, womit man sich als Universität groß schmücken kann. Und so behandeln Hochschulen ihre Lehramtsstudenten zuweilen, als handele es sich um einen Nischenberuf, als gelte es eine Hand voll Altägyptologen irgendwie durchs Studium zu schleusen. Dass bessere Lehrer morgen die besseren Studenten bescheren, wird selten erkannt.“ Dies ist gewiss ein mögliches, aber sicherlich nicht das entscheidende Argument für die notwendige Aufwertung der Bildungswissenschaften und der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Deutschland darf gerade wegen seiner föderalen Strukturen nicht nachlassen, konzentriert und konsensual seine Lehrerbildung in der Qualität Schritt für Schritt weiter zu erhöhen. An den Universitäten sind hierfür Strukturen aufzubauen, die die Lehrerbildung zu einer der Königsdisziplinen an den Hochschulen deutlich aufwerten, im wissenschaftlichen Interesse und Ansehen der Universitäten selbst und in Erfüllung einer höchst bedeutsamen Aufgabe in der Verantwortung gegenüber Staat und Gesellschaft. Universitäten mit der besten Lehrerbildung sind wirkliche Zukunftsuniversitäten.

3 Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – eine große Chance für die Zukunft

Es war ohne Zweifel eine der besseren Ideen von Bildungspolitikern aus CDU/CSU und SPD, zusammen mit der damaligen Bundesbildungsministerin Annette Schavan eine „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auszurufen und damit den Anstoß zu einer Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes zu geben, die dann am 1. Juli 2013 nach Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz in Kraft getreten ist und bis zum 31. Dezember 2023 Gültigkeit hat. Zur Finanzierung des Programms stellt der Bund 500 Millionen Euro für die Gesamtlaufzeit des Programms zur Verfügung, das in zwei Bewilligungsrunden nach einem Wettbewerbsverfahren durch ein Auswahlgremium von 18 Vertretern des Bundes und der Länder, von Hochschulen und Schulen, von Experten aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung umgesetzt wird. Der Anteil der Gesamtförderung, der für die Hochschulen eines Landes zur Verfügung steht, bemisst sich in einer Qualitätsauswahl nach einem festen kombinierten Schlüssel von der Zahl der Lehramtsabsolventen in den Ländern in den Jahren 2005 bis 2010 und nach

den Kriterien des sogenannten Königsteiner Schlüssels aus Einwohnergröße und Wirtschaftskraft. In einer Schlussrunde werden bis dato nicht nach Qualität verteilbare Mittel dann wieder in eine länderoffene Verteilung gegeben.

Nicht zuletzt an dieser prioritären Beteiligung aller Länder, die den Ländern wie den SPD-Fachpolitikern sehr wichtig war, entzündete sich ein gewisser Streit, weicht dieses Prinzip doch von den Wettbewerbsprinzipien der sogenannten Exzellenzinitiative für die Spitzenforschung an den Hochschulen ab. Aber mit dem Argument, dass gute Lehrerbildung in der Fläche überall in Deutschland durchgesetzt werden muss, konnten die konservativen Partner überzeugt werden. Und auch über die breit angelegte Zusammensetzung des Auswahlgremiums mit sehr viel praktisch ausgewiesener Kompetenz fand sich in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz dann schnell Einigkeit. Das galt schließlich auch für ein zentrales Ziel, das speziell von der Bundesseite in die Verhandlungen eingebracht wurde, nämlich die Verpflichtung der Länder und der Hochschulen auf die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studien- und Prüfungsleistungen, wenn keine wesentliche Unterschiede zu den an der jeweiligen Hochschule zur erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen bestehen. Diese wechselseitige Anerkennung soll auch gelten für den Zugang zum Vorbereitungsdienst und für den Berufszugang danach.

Mit dieser Einigung war der Weg frei für die übrigen sechs Programmziele, die in Form von 15 Kategorien für Verbundprojekte operationalisiert worden sind, auf die hin Anträge eingereicht werden konnten und können:

- a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen
- b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung
- c) Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung
- d) Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- e) Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und der Bildungswissenschaften.

Für die erste Förderphase sind 80 Konzepte von Hochschulen eingereicht worden, in der ersten Bewilligungsrunde haben 19 dieser Konzepte die Gutachter überzeugt und sind als förderfähig eingestuft worden. Sie kommen aus 9 Bundesländern und von 21 Universitäten, was heißt, dass 2 Verbundprojekte sind.

Neben der weiteren Auswahl neuer, sehr guter und ggfs. nachgebesserter bisheriger Anträge wird von besonderem Interesse die Programmbegleitung durch eine unabhängige Evaluation sein. Hierzu sollen Ende 2015 Inhalt, Umfang und Berichtszeitpunkte festgelegt werden. Tatsächlich wird diese Qualitätsoffensive Lehrerbildung ihre Wirksamkeit ja auch erst entfalten können, wenn einzelne Projekte sich zu Leuchttürmen entwickeln konnten, die auf alle anderen Hochschulen ausstrahlen und dort Innovationsprozesse mit in Gang setzen. Der Wissenschaftsrat, dieses höchst angesehene Beratungsgremium zu Fragen von Wissenschaft und Forschung, sollte diesen Prozess mit einer strategischen Positionierung möglichst bald unterstützen.

„Exzellenz in Breite und Spitze“ ist das richtige Ziel für eine neue Qualität der Lehrerbildung in allen Bundesländern und an allen Hochschulen. Die Wirksamkeit des Wettbewerbs

muss sich an der Intensität der Evaluation und der Organisation von Austausch, Transfer und Implementierung erfolgreicher Projekte erweisen. Die neuen Herausforderungen werden dabei bei Heterogenität und Inklusion nicht stehenbleiben. Schon jetzt zeichnen sich mit den Handlungsfeldern der Ganztagschule und des multiprofessionellen Teams, des digitalen Lernens und der Internationalisierung des Lehrerberufs weitere Reformbedarfe ab. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung sollte von Bund und Ländern entsprechend kontinuierlich erweitert werden.

4 Besserung in Sicht – im Blick nach vorn

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern wird ohne Zweifel die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Hochschulen mit neuer Dynamik vorantreiben und im besten Fall auch eine nachhaltige Breitenwirkung erzielen. Mindestens so erfreulich sind auch die zahlreichen Initiativen in den Hochschulen selbst, von einer besseren Studienberatung über mehr kontinuierlichen qualifizierten Praxisbezug bis hin zur Einrichtung von Schools of Education bzw. Zentren der Lehrerbildung, um diese hochschulintern aufzuwerten und sichtbarer zu machen. Mit ihren Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung hat die Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 2013 hier Zeichen gesetzt. Die Publikation „Lehrerbildung heute – Impulse für Studium und Lehre“, herausgegeben von der HRK im Juni 2014, thematisiert die aktuellen Diskussionsfelder und veranschaulicht gute Praxis.

Christina Preusker (2014) weist für die HRK mit Recht darauf hin, dass „die für Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen nicht allein im Rahmen des Hochschulstudiums erworben werden. Lehrerbildung ist vielmehr als berufsbiographischer Prozess der kontinuierlichen, theorie- und praxisbasierten Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Phasen des Hochschulstudiums, des Vorbereitungsdienstes und der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung zu begreifen.“ Gerade hier liegt aber noch eine große Schwäche des deutschen Systems der Lehrerbildung. Mitnichten gibt es in allen Bundesländern bisher klare gesetzlich abgesicherte Verpflichtungen zur Weiterbildung. Der Nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2014“ weist insbesondere eine zu niedrige Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften des Sekundarbereiches I aus. Ein Viertel der Sekundarstufe-II-Lehrer hat in den letzten beiden Schuljahren keinerlei Fortbildung besucht und nur ein Fünftel fünf Angebote und mehr wahrgenommen. Ewald Terhart (2014) legt hier den Finger in die Wunde, wenn er ein „verbindliches System der Weiterbildung, des ‚Lernens im Beruf‘“ einfordert.

Mehr Aufmerksamkeit verdient auch die berufspädagogische Lehrerbildung. Schließlich ist die duale Ausbildung im System der Teilzeit-Berufsschule noch immer für über 1,5 Millionen junge Menschen ihr Bildungsweg und besuchen insgesamt rund 2,5 Millionen junge Menschen das differenzierte System an beruflichen Schulen. Das entspricht der Zahl an Studierenden in Deutschland, ohne dass dem Berufsschulwesen die gleiche Aufmerksamkeit gezollt würde und hier speziell der Theorie und Praxis der Fachdidaktiken. Das Postulat von der Gleichwertigkeit der allgemeinen und der beruflichen Bildung muss sich deshalb auch niederschlagen in der Gleichwertigkeit der Bildungsforschung, in der Ausstattung mit Lehrstühlen für die Berufsschullehrerbildung und in der qualifizierten Weiterbildung der Berufsschullehrer. Bei der ersten Auswahl zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind von den 19 Projekten im übrigen 11 auch mit dem Berufsschullehramt befasst. Das ist schon einmal ein guter Anfang.

Ein immer wichtiger werdendes Handlungsfeld guter Lehrerbildung ist schließlich deren Internationalisierung. „In einem zunehmend von Mobilität gekennzeichneten Europa gewinnt zudem die interkulturelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern an Bedeutung“ (Preusker, 2014). Interkulturalität lebt von Authentizität. Allerdings zeigen die DAAD-Berichte, dass gerade Studierende für das Lehramt unterproportional die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten nutzen. Umso mehr müssen in den Studienprogrammen Mobilitätsfenster für Auslandsaufenthalte geöffnet werden. Mindestens ein Semester für jeden Lehramtsstudierenden wäre eine hervorragende Investition für ein zusammenwachsendes Europa.

Wir brauchen mittelfristig den Europa-Lehrer, mehrsprachig, europäisch gebildet und mit eigener Europa-Erfahrung. Mit einer Lehrertätigkeit im europäischen Ausland wäre er der beste Garant für den Aufbau von europäischer Identität. Das mag heute noch als Utopie erscheinen. Wir sollten dennoch zügig damit beginnen, Europa und die Welt offensiv ins Lehrerstudium hinein zu holen. Auch für die Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern würde es in jedem Fall ein Gewinn sein. Und auf die Lehrerpersönlichkeit kommt es ja schließlich an, wenn Schule und Unterricht gut und für das Leben hilfreich und wirkungsvoll sein sollen.

Verf.: Dr. Ernst Dieter Rossmann, MdB, Sprecher der AG Bildung und Forschung der SPD-Bundestagsfraktion, Sprecher der SPD-Landesgruppe Schleswig-Holstein, Deutscher Bundestag, 11011 Berlin, E-Mail: ernst-dieter.rossmann@bundestag.de