

Zur Geschichte der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen

Dr. Christian K Friede

Herzstück eines jeden Bildungswesens ist die Lehrerbildung

Nach dem nur (unter-) durchschnittlichen Abschneiden der Bundesrepublik Deutschland bei internationalen Schulleistungsvergleichen seit 1995 geriet das Bildungswesen unter Reformdruck wegen mangelnder Effektivität. Eine strukturelle Revision des Bildungswesens steht wegen des Kulturföderalismus derzeit nicht zur Debatte, weshalb es nur um innere Reformen gehen kann. Ausgehend von einer hypothetischen Kausalkette „Lehrerausbildung“ – „unterrichtliche Lehr- Lernprozesse“ – „Schülerleistungen“ sind für diese drei Kettenglieder zahlreiche Reformmaßnahmen entwickelt worden. Schülerleistungen werden mit neuen Verfahren und Modellen der Kompetenzdiagnostik erfasst; Unterricht wird durch Evaluation und Qualitätsmanagement weiter entwickelt, und die Reform der Lehrerausbildung steht unter einer mehrfachen Zielsetzung: Umsetzung des neuen Lehrerleitbildes durch Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, stärkere Praxis- und Berufsfeldorientierung, Hebung der Ausbildungsqualität in der ersten Phase, Verbesserung der Abstimmung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Ausbildung. Gleichzeitig müssen auch gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen wie europäische Harmonisierung, Migration, Inklusion, Nachhaltigkeit oder digitale Medien berücksichtigt werden. Wenn man verstehen will, wie diese aktuellen Reformimpulse in der Lehramtsausbildung an der RWTH aufgegriffen worden sind und welche Bedeutung sie besitzen, ist ein Rückblick auf die fast einhundertjährige Lehramtsausbildung an der RWTH hilfreich. Eine Daueraufgabe der Lehramtsausbildung an der RWTH war und ist die Abstimmung zwischen den Ausbildungsmöglichkeiten der RWTH und den quantitativen und qualitativen Anforderungen des Bildungswesens bedingt durch technisch-ökonomische Entwicklungen und neue Bildungsvorstellungen.

Beginn der Lehramtsausbildung ab 1920

Anders als in der Gegenwart ging es an der Wende vom Kaiserreich zur Weimarer Republik auf der Reichsschulkonferenz 1920 um eine Reform des Bildungswesens insgesamt. Bezüglich der Lehrerausbildung wurde debattiert, ob Lehrer für alle Schulformen universitär ausgebildet werden sollen und ob Pädagogik als Berufswissenschaft für Lehrer bereits in die erste Ausbildungsphase gehört. Preußen konnte sich diesen Überlegungen nicht anschließen, so dass es bei der im 19. Jahrhundert auf neuhumanistischen Grundlagen basierenden zweiphasigen Oberlehrer-Ausbildung für das Höhere Lehramt blieb: ein achtsemestriges Studium von zwei Fachwissenschaften und der Philosophie, wobei diese als Grundlage für und Band zwischen den Philologien und den Naturwissenschaften diente. Das Studium schloss mit einer Wissenschaftlichen Prüfung in den beiden Fächern und dem Philosophicum (mündliche „Zwischenprüfung“ nach sechs Semestern) ab. Das Philosophicum enthielt auch pädagogische Anteile (Geschichte und Theorie der Erziehung, Anthropologie und Bildungswesen), die aus traditionellen Gründen von den Vertretern der Philosophie (Lehrbeauftragten, Dozenten, später auch Professoren) gelehrt wurden. Leitbild für diese Phase war der Wissenschaftler, wobei davon ausgegangen wurde, dass eine systematisch aufbereitete Vermittlung des Fachwissens durch gedanklichen Mit- und Nachvollzug eine pädagogische Kompetenz einschließt. Daran schloss sich eine zweite Phase an Schulen als Anwendung des Fachwissens an, die mit einer pädagogischen Eignungsprüfung beendet wurde, um ungeeignete Personen aus dem öffentlichen Schulwesen fernzuhalten. Die Zweiphasigkeit wird bis heute auch durch das Beamtenrecht begründet. Diese Struktur und dieses Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses blieben bis weit in die Gegenwart

erhalten und bildeten gleichzeitig das Abgrenzungskriterium zur Volksschullehrerausbildung, deren Leitbild der Volkserzieher war, und die an besonderen Ausbildungsinstituten in enger Verbindung mit der Berufspraxis stattfand. Obgleich das Mittlere Schulwesen (Realschulen, Oberrealgymnasien, Realgymnasien) eine große praktische Bedeutung besaß, konnte sich kein eigenständiges Bildungsziel entwickeln, so dass sich die Ausbildung der Realschullehrer grundsätzlich an der Ausbildung der Gymnasiallehrer orientierte, aber nur sechs Semester umfasste. Aufgaben und Organisation der Berufsschule und eine dazugehörige Berufsschullehrerausbildung wurden auch auf der Reichsschulkonferenz heftig diskutiert; Preußen konnte sich zunächst nur dazu entscheiden, die Bezeichnung „Berufsschule“ einzuführen. Die Ausbildung der Berufsschullehrer entwickelte sich erst später in der Weimarer Republik, indem in einem viersemestrigen Lehrgang erfahrene Berufspraktiker in Pädagogik und Methodik an Berufspädagogischen Instituten (BPI) ausgebildet wurden.

Dies war die Ausgangslage, als zu Beginn der Weimarer Republik trotz der widrigen Umstände nach Kriegsende die Ausbildung von Gymnasiallehrern und von Realschullehrern an der RWTH aufgenommen werden konnte: die Grundstruktur der Ausbildung stand fest; 1922 wurden die Technischen Hochschulen den Universitäten gleichgestellt; die Ressourcen für eine grundständige Ausbildung in Mathematik, in den Naturwissenschaften und ergänzend in Philosophie in der Fakultät „Allgemeine Wissenschaften“ waren vorhanden; die RWTH hatte eine innere Struktur aus vier Fakultäten erhalten, die bis 1961 bestehen blieb; schließlich gab es einen Bedarf an gut ausgebildeten Fachleuten und an Lehrern mit diesen Fächern. Die Ausbildung erfolgte in Mathematik, Physik und Chemie; das Fach Biologie konnte in den Grundlagen auch an der RWTH studiert werden, musste aber dann unter Anrechnung an anderen Universitäten fortgesetzt werden. Der Nationalsozialismus beließ es bei dieser Grundstruktur, ergänzte und instrumentalisierte aus ideologischen Gründen jedoch ab 1933 das Fächerspektrum um Geografie (mit Politik als „Grenzlandkunde“) und um Leibeserziehung. Einfluss auf die Lehramtsausbildung nahm er über die Lehrinhalte und über die Berufungspolitik. Die Abschlussprüfungen mussten als erstes Staatsexamen in Bonn abgelegt werden, da Aachen noch nicht über ein Wissenschaftliches Prüfungsamt verfügte.

Nach dem zweiten Weltkrieg knüpfte die Lehrerbildung in NRW wieder eng an der Tradition aus der Weimarer Republik an. An der RWTH wurde die Gymnasiallehrerausbildung in Mathematik, Physik und Chemie für das Höhere Lehramt bereits 1946 mit 37 Studierenden aufgenommen; Geographie und Leibeserziehung kamen entideologisiert erst wieder ab 1959 hinzu sowie die Realschullehrerausbildung ab 1965 im Zusammenhang mit der Gründung der Philosophischen Fakultät.

Ausbau und Herausforderungen ab 1961

Auf der Grundlage des Luchtenberg-Gutachtens beschloss 1959 der Landtag NRW, die Gewerbelehrrerausbildung (heute Lehramt an Berufskollegs) zu akademisieren und an die RWTH Aachen als zunächst einzigen Ausbildungsort in NRW zu verlagern, die bis dahin an den Berufspädagogischen Instituten (BPI) in Solingen und Köln durchgeführt wurde. Gründe waren die zunehmende Verwissenschaftlichung und Technisierung der Berufs- und Lebenswelt, die erhöhte Anforderungen an die Berufsschullehrer mit sich brachten; der quantitative und qualitative Ausbau des berufsbildenden Schulwesens; die notwendige Erhöhung der Attraktivität dieses Berufes, da ein ständiger Berufsschullehrermangel herrschte, sowie die schwierige psycho-soziale Situation der sich in einer Lehre befindlichen Nachkriegsjugend. Die RWTH Aachen und das Land NRW sollten wegweisend werden für die Akademisierung der Gewerbelehrrerausbildung in der BRD. Gleichzeitig war dies ein Meilenstein in der Pädagogisierung der Lehramtsausbildung, denn es wurde in der Fakultät

für Allgemeine Wissenschaften der erste Lehrstuhl für Pädagogik (wenig später in Erziehungswissenschaft umbenannt) mit allen Rechten in Forschung und Lehre eingerichtet, und „Erziehungswissenschaft“ wurde Pflichtbestandteil in der Wissenschaftlichen Abschlussprüfung.

Das „Studium des Gewerbelehramtes“ wurde als grundständiger Studiengang im Vorgriff auf seine offizielle Einführung bereits 1959 mit 14 Studierenden aufgenommen. Es musste (nur) eine der folgenden 12 Fachrichtungen gewählt werden: Allgemeine Chemie, Lebensmittelchemie, Textilchemie, Bauwesen, Fertigungstechnik, Kraftfahrwesen, Textiltechnik, Schiffbau, Elektrotechnik-Starkstrom, Elektrotechnik-Schwachstrom, Bergbau oder Hüttenkunde. Erziehungswissenschaft mit zwei Wahlpflichtbereichen war Pflichtfach. Die Aufnahme dieser neuen Lehramtsausbildung war eine Pionierleistung, da sich alle Fakultäten mit ihren Fächern engagierten und dieses Lehramt ohne Vorbild und ohne Ausführungsbestimmungen entwickelten; gleichzeitig spiegelt dieses Lehramt die damalige Wirtschaftsstruktur und den Berufsschullehrerbedarf in NRW. Das Studium selbst beruhte auf nur vagen Vorgaben ohne Studienordnungen oder Prüfungsordnungen; auf die gewählte Fachrichtung entfielen ca. 100 Semesterwochenstunden (SWS), auf die Erziehungswissenschaft ca. 45 SWS und ca. 25 SWS waren für das Studium Generale oder für die Vertiefung der Fachwissenschaft vorgesehen. Durch die Zuordnung zu wissenschaftlichen (Bezugs-) Disziplinen und den Stundenumfang wird einerseits der Ingenieur als Leitbild für die Gewerbelehrrerausbildung deutlich, andererseits wird ein Wechsel zwischen den Studiengängen erleichtert. Das Studium umfasste zunächst sechs Semester und schloss mit dem Ersten Staatsexamen ab. Aachen erhielt zum WS 1965/1966 ein eigenes Praktikanten- und Prüfungsamt für das Gewerbelehramt. Der nächste Schritt im Hinblick auf eine vollakademische Ausbildung erfolgte 1965 mit der Ausdehnung auf acht Semester bei sonst unveränderten Bedingungen. Die Gleichwertigkeit und Gleichstellung bezüglich Status und Besoldung der Berufsschullehrer mit den Gymnasiallehrern wurde 1969 erreicht, als auch für das Lehramt an berufsbildenden Schulen das Zwei-Fächer-Prinzip eingeführt wurde.

Ergänzend erwähnt werden muss, dass die Gewerbelehrrerausbildung im Anfangsstadium aus traditionellen Gründen dreistufig war. Als Bedingung für die Aufnahme des Studiums musste nämlich eine einschlägige Berufsausbildung nachgewiesen werden. Da sich diese Bedingung insbesondere für männliche Bewerber als hinderlich erwies, wurde sie schrittweise gelockert, verkürzt und zeitlich gestreckt, so dass heute der überwiegende Teil der zwölfmonatigen „fachpraktischen Tätigkeit“ vor Abschluss des Studiums erbracht sein soll.

Ab 1961 erfolgte im Zusammenhang mit der Gewerbelehrrerausbildung ein rascher Ausbau der Fakultät für Allgemeine Wissenschaften durch Einrichtung von Lehrstühlen für Philosophie, Politische Wissenschaft, Soziologie, Psychologie und weiteren geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Im Jahr 1965 kam es zur Gründung der Philosophischen Fakultät durch Ausgliederung der Fachabteilung „Wirtschafts- und Kulturwissenschaften“ aus der Fakultät I, die nun in „Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät“ umbenannt wurde. Die Anstöße dazu kamen aus dem Land, das einen Ausbau der Lehramtsausbildung förderte und aus der RWTH, die eine Philosophische Fakultät eigener Prägung wünschte, die den technischen Schwerpunkt in dienender und allgemeinbildender Funktion ergänzen sollte. Neben den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden nun auch allgemeinbildende Fächer wie Deutsch, Philosophie, Englisch, Französisch und Geschichte angeboten. Zugleich wurden ab 1965 die Ausbildung für das Realschullehramt wieder aufgenommen und das Magisterstudium (MA) und die Promotion zum Dr. phil. eingeführt. Von nun an kam es zu einer schnellen Folge von vornehmlich ideologisch

begründeten Reformen in NRW, die bald von finanziellen Sachzwängen begleitet werden sollten.

Im Zuge der Bildungsexpansion (prognostizierte Bildungskatastrophe, Bildung ist Bürgerrecht, Chancengleichheit, Lehrerbedarf) wuchs die Zahl der Lehramtsstudierenden an der RWTH rasant bis auf einen Höchststand von 6000 Studierenden im Jahr 1975, davon 3600 im Gymnasial-, 700 im Realschul- und 1700 im Berufsschullehramt. Aus Sorge um die Qualität von Forschung und Lehre sowie um die Wahrung eines proportionalen Wachstums zwischen den Fakultäten fasste der Senat 1974 einen Grundsatzbeschluss, der den technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt der RWTH als Steuerungsinstrument für zukünftige strukturelle Entwicklungen und zur Ressourcenverteilung in den Mittelpunkt stellte. Dieser Grundsatzbeschluss – 1996 zum Leitbild der RWTH weiterentwickelt - führte in Verbindung mit Maßnahmen der Landesregierung in der Folgezeit zu einer drastischen Reduzierung der Ausbildungskapazität und zu richtungweisenden Entscheidungen.

Eine erste Maßnahme war der Erlass einer Kapazitätsverordnung (KapVo), durch die seit 1972 Aufnahmequoten für alle Studiengänge berechnet werden; heute sind alle Lehramtsfächer bis auf Elektrotechnik zulassungsbeschränkt.

Durch einen Modellversuch unterstützt sollten ab 1971 nach dem Gesamthochschulentwicklungsgesetz die RWTH, die Pädagogische Hochschule Aachen und die Fachhochschule Aachen zu einer Gesamthochschule Aachen mit naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt zusammengeführt werden. In der Lehramtsausbildung und in der Ingenieurausbildung sollte es aufeinander aufbauende oder nach dem Y-Modell verzweigende Abschlüsse mit gemeinsamen, integrierten Lehrveranstaltungen oder Studienabschnitten geben, die auch eine wechselseitige Durchlässigkeit von Studierenden und Lehrenden ermöglichen sollten. Die Selbstverwaltung der neuen Hochschule sollte Prinzipien der Gruppenuniversität stärker berücksichtigen. Dieser mit Reformansätzen überfrachtete Plan endete mit einem resignativen Abschlussbericht, der das Scheitern dieser Reformabsicht dokumentierte, da die drei Hochschulen auf ihren Traditionen und Unterschieden beharrten.

1975 werden die schulformbezogenen Lehrämter in die – umstrittene - stufenbezogene Lehrerausbildung überführt, da inzwischen das Bildungssystem nach angelsächsischem Vorbild umgewandelt worden war in Primarstufe (P), Sekundarstufe I (S I) und Sekundarstufe II (S II). Zugleich mussten die Gesamtschule und Entwicklungen im berufsbildenden Schulwesen berücksichtigt werden. Gymnasium und Gesamtschule wurden zusammengefasst in der S II und das berufsbildende Schulwesen in der S II b (berufsbildend). Die Realschule und Hauptschule gingen in der S I auf, die Grundschule in der Primarstufe. Damit war die Gleichstellung von Gymnasiallehrern und Berufsschullehrern auch in der Ausbildung erreicht. Das „Philosophicum“ wurde abgeschafft und durch ein gemeinsames erziehungswissenschaftliches und an Stufen orientiertem Studium unter Einbezug sozialwissenschaftlicher Anteile und durch eine erziehungswissenschaftliche Abschlussprüfung ersetzt. Für die S II b wurde das Zwei-Fächer-Prinzip weiter entwickelt, indem entweder zwei Unterrichtsfächer oder zwei berufliche Fachrichtungen oder ein Fach und eine berufliche Fachrichtung studiert werden mussten. Berufliche Fachrichtungen ersetzten die bisherigen, an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten Fachrichtungen für das Gewerbelehramt. Berufliche Fachrichtungen orientierten sich an den inzwischen für das berufsbildende Schulwesen geschaffenen Berufsfeldern. Schrittweise wurden nun die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Energietechnik, Nachrichtentechnik, Maschinenteknik, Fahrzeugtechnik, Fertigungstechnik, Versorgungstechnik, Textil- und

Bekleidungstechnik, Bautechnik, Hochbau, Tiefbau, Holztechnik sowie Wirtschaftswissenschaften eingeführt, die in den Folgejahren immer wieder angepasst wurden. Mit geringen Änderungen existieren diese beruflichen Fachrichtungen noch heute. Die Kombinierbarkeit von Fächern und beruflichen Fachrichtungen war eine Folge der Veränderungen im berufsbildenden Schulwesen, das von einem Partner im Dualen System der Berufsausbildung zu einem komplexen System (heute Berufskolleg) entwickelt wurde, das alle Abschlüsse bis zur allgemeinen Hochschulreife anbietet. Berufliche Fachrichtungen stellten die Ingenieurwissenschaften vor das curriculare Problem, Berufe als Bezugsgröße für die Entwicklung von Studienplänen berücksichtigen zu müssen statt wie bisher wissenschaftliche Disziplinen. Ein weiteres Problem war der SWS Anteil von 150 SWS, der für die beiden Fächer vorgesehen war und der als ausreichend nur angesehen wurde, wenn zwei affine berufliche Fachrichtungen kombiniert werden, wie z. B. Maschinentechnik und Fertigungstechnik. Mit Modifikationen ist das bis heute möglich (siehe Beitrag MEIER).

1980 wurden im Zuge der Neuordnung der Wissenschaftlichen Hochschulen in NRW die Pädagogischen Hochschulen aufgelöst, und die PH Aachen wurde als eigenständige, neunte „Pädagogische Fakultät“ in die RWTH eingegliedert, die schließlich 1989 ihren Betrieb einstellte. In ihr erfolgten ab 1982 für die Primarstufe und die S I keine Neueinschreibungen mehr, da eine Fortführung dieser Lehrämter eine Ausweitung der Lehramtsausbildung bedeutet hätte. Gleichzeitig werden auch die Fächer Kunst, Sport, Geographie und Sozialwissenschaften für die S II aus unterschiedlichen Gründen eingestellt. In den anderen Fakultäten der RWTH wurden die S II Studiengänge wie bisher angeboten. Die S I konnte ab 1987 nicht mehr als eigenständiger Studiengang studiert werden, sondern nur noch in Verbindung mit der S II. Damit waren abermals die Vorstellungen einer integrierten Lehrerausbildung gescheitert, da die geplante Fach-zu-Fach-Integration von Lehrämtern und Personal auf Vorbehalte mancher Disziplinen der RWTH trafen. Nur in Einzelfällen kam es zur Übernahme von Personal, wenn sie die bisherige Lehramtsausbildung stärkten wie z. B. in den Fachdidaktiken.

1982 verfügte das Ministerium, dass zukünftig der Schwerpunkt in der Lehramtsausbildung in der RWTH auf dem berufsbildenden Schulwesen liegen solle. Diese Neuordnung und Konzentration stieß nicht auf ungeteilte Zustimmung in der RWTH, so dass es bei der bisherigen Struktur blieb.

1987 wurde schließlich ein Plan des Ministeriums bekannt, die S II Studiengänge Philosophie, Pädagogik, Spanisch, Französisch und Geschichte sowie die dazugehörigen Magisterstudiengänge zu schließen. Dies hätte die Zurückschneidung der Philosophischen Fakultät auf den Stand vor 1965 bedeutet. Gegen diesen Plan solidarisierten sich in überwältigender Einigkeit Rektor und Senat, alle Fakultäten, alle Gruppen, die Stadt, Parteien, Institutionen und Verbände, so dass in nachfolgenden Verhandlungen Französisch und Spanisch sowie die Magisterstudiengänge gerettet werden konnten. Bei Geschichte, Pädagogik und Philosophie kommt es allerdings 1988 zur Einstellung.

Mit der Neuordnung und Konzentration erfolgte ab 1980 auch eine Personalstrukturreform als weiteres Steuerungsinstrument, indem die Wiederbesetzung von Stellen gesperrt wurde, Stellen umgewidmet wurden und Stellen an das Land abgegeben werden mussten. Die Hauptlast hatte die Philosophische Fakultät zu tragen und hier die Erziehungswissenschaft, die bis 1989 drei ihrer fünf Professorenstellen verlor. Die Studierendenzahl ging bis zum Jahr 1990 auf ca 1500 zurück und blieb stabil auf diesem Niveau bis zum Jahr 2000. Mit ursächlich für diesen Rückgang war die desaströse Finanzlage in NRW ab 1980, die zu einem weitgehenden Einstellungsstopp von Lehrern in das öffentliche Schulwesen führte, der

wiederum ein Lehramtsstudium wegen der geringen Arbeitsmarktchancen unattraktiv machte. Durch landesweite Werbemaßnahmen für den Lehrerberuf, durch eine landesweite Erhöhung der Studierendenzahl und durch eine verbesserte Lehre und Betreuung stieg ab dem Jahr 2000 die Studierendenzahl bis auf ca 2200 heute, davon ca 1650 für das Gymnasium/Gesamtschule und ca 550 für das Berufskolleg („Schweinezyklus“). Erhöhungen gab es nach den doppelten Abiturjahrgängen, leichte Rückgänge nach der Einführung von Studiengebühren. Der Anteil weiblicher Studierender liegt bei über 50%, während der Anteil ausländischer Studierender gegen 0% geht.

Ein kapazitatives Nadelöhr in der Lehramtsausbildung war die Erziehungswissenschaft, die von allen Lehramtsstudierenden absolviert werden musste, deren Anzahl aber von den Kapazitätsberechnungen aus den Fächern bestimmt wurde. Sie litt als Folge der Stelleneinsparungen unter Dauerüberlast. Zur Entlastung und auch aus strategischen Gründen wurden von den 30 SWS Erziehungswissenschaft bis zu 10 SWS auf Anteile aus Philosophie, Psychologie, Politologie und Soziologie übertragen, sowie später 4 SWS auf das Modul „Faszination Technik“. Eine Folge davon war, dass ab 1990 die Studierenden das erziehungswissenschaftliche Studium als praxisfern und zusammenhanglos bezeichneten, da die beteiligten Disziplinen Lehrveranstaltungen aus ihren Magisterstudiengängen für die Lehramtsstudiengänge öffneten. Exemplarisch wird in dieser Situation die Spannung zwischen den Erfordernissen der Lehramtsausbildung und der fachwissenschaftlichen Profilbildung durch Forschung und Lehre deutlich. Dazu beigetragen hat auch, dass die Erziehungswissenschaft damals drei Studiengänge abzudecken hatte: den Magisterstudiengang Pädagogik, das Unterrichtsfach Pädagogik und das erziehungswissenschaftliche Studium. Profildbildend waren die beiden fachwissenschaftlichen Studiengänge und Forschungen, so dass das erziehungswissenschaftliche (Begleit-) Studium nicht nur bei Studierenden als „klein e“ bezeichnet wurde.

Qualität der Lehre sollte in dieser Zeit auf dem Verordnungsweg durch eine hohe Regelungsdichte erzeugt werden. So wurden im LABG 1987 für alle Fächer Studieninhalte inhaltlich festgelegt durch die Vorgabe von verbindlichen Bereichen und Teilgebieten sowie Zwischenprüfungen eingeführt. Die inhaltliche Festlegung, von Studienreformkommissionen auf Landesebene bis 1984 erarbeitet, traf auf grundsätzliche Vorbehalte und auf praktische Probleme bei der Umsetzung. Der Eckdatenerlass 1994 enthielt vornehmlich quantitative Daten zur Entwicklung von Studien- und Prüfungsordnungen, die als einengend angesehen wurden. Musterfragebögen zur „Vorlesungskritik“ verfolgten einen einseitig didaktischen Ansatz. All dies führte dazu, dass die RWTH ab 1991 ein eigenes, umfassendes System zum Qualitätsmanagement der Lehre entwickelte.

Die Lehramtsausbildung in dieser Phase des Wachstums und der Herausforderungen erfolgte nach einem reformfreudigen Beginn zunehmend zurückhaltend, da die Umsetzung der Vorgaben auf dem Genehmigungsweg nicht nur auf manche Vorbehalte stieß, sondern auch ressourcenintensiv war. Wegen der Dominanz der Fachwissenschaften in Forschung und Lehre war die Lehramtsausbildung organisatorisch in die Fakultäten eingebunden. Fächer- und fakultätsspezifische Entwicklungen und Interessen standen über den Erfordernissen der Lehramtsausbildung als gemeinsamer Aufgabe. Im Vordergrund stand die quantitative Steuerung der Lehramtsstudierenden durch Kapazitätsberechnungen, Einstellung von Fächern und des S-I Studienganges. Das traditionelle Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses bewirkte, dass sich die Lehramtsausbildung an der RWTH strikt auf die universitäre Phase beschränkte. Der Lehramtsausbildung kam in dieser Phase eine Funktion als Katalysator für die beharrliche Rückbesinnung der RWTH auf ihren Ursprung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zu, durch die sie sich zur heutigen Exzellenz in Forschung und Lehre

entwickeln konnte. Durch Hochschulentscheidungen erhielt die Lehramtsausbildung in dieser Phase ein grundständiges Profil im Bereich der S II für die beiden Schulformen Gymnasium/Gesamtschule und Berufsbildendes Schulwesen (heute Berufskolleg) mit zwei Unterrichtsfächern/beruflichen Fachrichtungen und einem weitgehend gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Studium (heute Bildungswissenschaften), das den KMK-Lehramtstypen 4 (S II/Gymnasium und Gesamtschule) und 5 (S IIb/Berufskolleg) aus dem Jahr 1999 entspricht. Als Defizite in der Lehramtsausbildung – und zwar bundesweit - blieben bestehen das Fehlen eines modernen Lehrerleitbildes, die mangelnde Berufsfeldorientierung des Studiums, die ungenügende Ausstattung mit Fachdidaktik, die fehlende curriculare Integration der Ausbildungsbestandteile, die fehlende Verknüpfung zwischen den beiden Ausbildungsphasen und eine aufgabenbezogene Einbindung der Lehramtsausbildung als Querstruktur in die Organisation der Universitäten.

Modernisierung ab 1998

Das gewachsene Profil wird in der Folgezeit durch KMK-Vereinbarungen, Gutachten und Empfehlungen vor allem im Hinblick auf die Behebung der Defizite und die Entwicklung von Qualität modernisiert, die ganz wesentlich von den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleiche und von dem chronischen Lehrermangel in den MINT-Fächern und für die gewerblich-technischen Fachrichtungen im Berufskolleg initiiert wurden.

Bereits 1996 hatte die RWTH Aachen einen Rektorsbeauftragten für die Lehramtsausbildung neben dem Prorektor für Lehre ernannt, der die besonderen Belange der Lehramtsausbildung mit Gewicht nach innen und außen vertreten sollte und der nach der Gründung des Lehrerbildungszentrums (LBZ) 1999 dessen Leiter wurde. Das LBZ sorgt seitdem als zentrale wissenschaftliche Einrichtung für die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung an der RWTH durch zahlreiche Aufgaben, die in der Ordnung für das LBZ aus dem Jahre 2010 und im Hochschulgesetz (2014) beschrieben sind. Wichtigstes Organ des LBZ ist der Zentrumsrat, dem als Querstruktur zu den Fakultäten und als Ausdruck der Lehramtsausbildung als gemeinsamer Aufgabe Repräsentanten aus dem Rektorat, aus den Fakultäten, aus der Schulpraxis, aus der Verwaltung und aus allen Gruppen angehören.

Das Lehrerausbildungsgesetz NRW von 1998 folgte einer grundlegend neuen, von der KMK beschlossenen und für alle Lehramtsstudiengänge einheitlichen, curricularen Struktur, indem nun Studien in den beiden Fachwissenschaften, in den zugeordneten Fachdidaktiken, in schulpraktischen Studien und in erziehungswissenschaftlichen Studien (heute Bildungswissenschaften) absolviert werden müssen. Damit erhält die Professionalisierung der Lehramtsausbildung einen entscheidenden Impuls, denn die Fachdidaktiken und schulpraktischen Studien sind nun verbindliche Studienelemente und machen zusammen mit dem Leitbild vom Lehrer als Fachmann für Lernen die pädagogische Professionalität aus. Die schulpraktischen Studien leisten die Verknüpfung mit dem Berufsfeld Schule, und durch die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft können die Qualifikationen für das Berufsfeld Schule hervorgebracht werden. Diese curriculare Struktur gilt noch heute.

Die Fachdidaktiken sind nach dem NRW-Modell den Fachwissenschaften zugeordnet und werden mit Professorenstellen ausgestattet. Für Fächer mit geringen Studierendenzahlen können Bereichsdidaktiken oder Verbunddidaktiken oder standortspezifische Lösungen geschaffen werden.

1999 schloss das Land einen Qualitätspakt mit den Hochschulen, in denen den Hochschulen Autonomie, eine feste finanzielle Ausstattung und Planungssicherheit zur Modernisierung der Hochschulen zugesagt werden. Neu war, dass die Maßnahmen der Hochschulen evaluiert werden sollten. 2001 legte die Expertenkommission ihren „Abschlussbericht über die landesweite Evaluation der Hochschulen“ vor, in dem sie die Stärkung der Lehramtsausbildung an der RWTH ausdrücklich würdigte. Sie empfahl, die Lehramtsausbildung unter das Motto „Faszination Technik“ zu stellen und das erziehungswissenschaftliche Studium zu verbessern, indem dort eine Professorenstelle für Technik und ihre Didaktik eingerichtet wird. Faszination Technik wurde dreifach umgesetzt. Als Marketing-Instrument zur Anwerbung von zukünftigen Studierenden wurde ein „science-truck“ eingesetzt, der mit technisch-naturwissenschaftlichen Experimenten und Demonstrationen ausgestattet war und der Schulen anfuhr, um Schülern anschaulich und handelnd Technik erfahrbar zu machen. Faszination Technik als didaktisches Prinzip diente zur Entwicklung von (fachdidaktischen) Studienelementen. Als eigenständiges Modul „Faszination Technik“ schließlich sollte es die Technikakzeptanz bei Lehramtsstudierenden als späteren Multiplikatoren an Schulen fördern und war bis 2017 integraler Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge. Ab 2017 wurde es ersetzt durch das Pflichtmodul „Lehren und Lernen im inklusiven Schulsystem“ im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums.

Sind Lehrer Wissenschaftler, Gelehrte, Fachleute für ein Gebiet oder sind sie Pädagogen? Nach jahrelangem Ringen konnten sich im Jahr 2000 die Kultusminister, die Lehrerverbände, der Deutsche Gewerkschaftsbund und der Beamtenbund auf ein einheitliches Lehrerbild einigen, wonach Lehrer „Fachleute für das Lernen“ sind. Die KMK entwickelt wenig später dieses Leitbild zu den „Standards für die Bildungswissenschaften: Lehrerbildung“ weiter (2004 und 2014), indem sie die vier Hauptaufgabenfelder von Lehrern, nämlich Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, beschreibt und durch Kompetenzen präzisiert. Der Lehrer als „Experte für Lernen“ hat Eingang gefunden in alle LABG nach 2002 und auch in das „Leitbild für die Lehramtsausbildung an der RWTH“ (2006). Durch Standards und Kompetenzen werden ab 2003 Inhalte für die Fächer der Schulstufen beschrieben sowie ab 2008 auch für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Auch für die Schulpraktischen Studien wird durch die KMK eine Rahmenvereinbarung getroffen. Standards und Kompetenzen präzisieren nun das Leitbild, helfen bei der Entwicklung von Curricula, ermöglichen Überprüfung und Evaluation sowie Vergleichbarkeit und Mobilität. Allerdings stehen Evaluationen kompetenzorientierter Studiengänge und –elemente noch ganz in der Erprobung.

Durch das LABG von 2002 wurde die schulformbezogenen Lehramtsausbildung in NRW wieder eingeführt. Um den Lehrereinsatz durch das Schulministerium zielgerichtet steuern zu können, wird die Lehramtsausbildung für die Grund-, Haupt- und Realschulen zum G-H-R-Lehramt zusammengefasst. Damit bleiben wie bisher an der RWTH studierbar das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen sowie das Lehramt an Berufskollegs. Nach Hochschulentscheidungen werden die Fächer evangelische Religionslehre (2001), Französisch und Spanisch (2016) eingestellt. Die Staatsexamensstudiengänge werden erst 2021 auslaufen. Die Außenstelle Aachen des Landesprüfungsamtes für Lehrämter an Schulen wurde 2017 geschlossen, das wichtige Aufgaben in der Organisation der Prüfungen, in der Beratung von Studierenden und bei der Anerkennung von erbrachten Leistungen wahrgenommen hatte; diese Aufgaben fallen nun in den Verantwortungsbereich der RWTH Aachen. .

Ein radikaler Schnitt trat 2009 mit dem LABG und seiner Weiterentwicklung 2016 ein, als die Staatsexamensstudiengänge auf die 1999 in Bologna beschlossene Bachelor- Master-Struktur umgestellt wurden. Zur Vorbereitung auf die Umstellung diente das Gutachten der Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in NRW“, das konsequent vom Berufsfeld Schule ausgeht und pädagogische Professionalität als Entwicklungsprozess über alle Ausbildungsabschnitte betrachtet (2007). Fortan liegen Studium und Prüfung allein in der Verantwortung der RWTH, die die weit gefassten Rahmenbedingungen umsetzen musste. In intensiven Diskussionen wurden für den Lehramtstyp 4 (Gymnasium/Gesamtschule) ein Modell und für den Typ 5 (Berufskolleg) zwei Modelle entwickelt, durch die die 300 zu vergebenden Leistungspunkte auf die vier curricularen Elemente im Bachelor- und Masterstudium verteilt werden. Für das Gymnasial- und Gesamtschullehramt (Typ 4) sind die Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Informatik, Katholische Religionslehre, Mathematik, Physik und Technik (neu) studierbar, die jeweils gleichgewichtig zu studieren sind. Das sechssemestrige Bachelor-Studium ist deutlich fachwissenschaftlich und damit polyvalent angelegt, da nach dem Examen (B.A.) eine Tätigkeit im außerschulischen Bereich möglich ist oder ein viersemestriges Studium mit dem Abschluss Master of Education (M.Ed.) für eine spätere Tätigkeit im Schulwesen angeschlossen werden kann. Das Master-Studium ist eindeutig bildungswissenschaftlich ausgerichtet mit einschlägiger schulpädagogischer Orientierung. Für das Berufskolleg (Lehramtstyp 5) sind zwei Modelle entwickelt worden wegen der Unterschiedlichkeit und der großen Zahl an studierbaren Fächern. Folgende Fächer können gleichgewichtig studiert und miteinander kombiniert werden Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Informatik, Katholische Religionslehre, Mathematik, Physik, Politik und Wirtschaftslehre/Politik (neu). Dasselbe gilt auch für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Maschinenbautechnik, Textiltechnik und Wirtschaftswissenschaft. Fächer und berufliche Fachrichtungen dürfen auch mit wenigen Einschränkungen miteinander kombiniert werden. Das zweite Modell sieht die Kombination von zwei (affinen) beruflichen Fachrichtungen vor wie Bautechnik mit Hochbautechnik oder Holztechnik oder Tiefbautechnik oder Versorgungstechnik; Elektrotechnik mit Energietechnik oder Nachrichtentechnik oder Technische Informatik; Maschinenbautechnik mit Fahrzeugtechnik oder Fertigungstechnik oder Versorgungstechnik. Die beiden beruflichen Fachrichtungen (große und kleine berufliche Fachrichtung) werden im Verhältnis 2:1 studiert; das bildungswissenschaftliche Studium enthält einen geringen berufspädagogischen Anteil. Ferner müssen ein professioneller Umgang mit kultureller und sozialer Vielfalt sowie mit Inklusion vermittelt werden. Auch sind Leistungspunkte für Deutsch als Zweitsprache für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte vorgesehen. Ein Praxissemester im Master-Studium mit einem neuen Theorie-Praxis-Verständnis, einer benoteten Prüfung und einem anschließenden Beratungsgespräch gibt den schulpraktischen Studien neue Bedeutung und neues Gewicht.

Die LABG von 2009 und 2016 sehen ausdrücklich die Kooperationen zwischen Hochschulen sowie mit Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) vor, um eine Deregulierung der grundständigen Lehramtsausbildung in Mangelfächern abzumildern. 2013 legte eine Expertenkommission ihr Gutachten zur „Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in NRW“ vor. Das Land reagierte darauf mit einem Förderprogramm zur Einrichtung neuer Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und Fachhochschulen, auf das sich die RWTH bewirbt. Durch Nutzung sich ergänzender Studienmodule der vier Hochschulen der Hochschulregion Rheinland (RWTH, Fachhochschule Aachen, Fachhochschule Niederrhein, Technische Hochschule Köln) ist 2014 zunächst als Projekt ein grundständiger Studiengang „Beruf: Lehrer/in Berufskolleg“ (BeLEK) als neue Rekrutierungs- und Ausbildungsstrategie entwickelt worden, der ab 2018 verstetigt wird. Nach diesem Muster könnte auch für das Mangelfach Sozialpädagogik an Berufskollegs ein

Kooperationsmodell mit der Katholischen Fachhochschule Aachen entwickelt werden. Ähnlich zu sehen sind Kooperationen mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), um Quereinsteigern in Mangelfächer eine grundständige Ausbildung zu ermöglichen. Seit dem WS 2017/2018 wird eine derartige Kooperation zwischen der RWTH Aachen und dem ZfsL Aachen für die Fächer Elektrotechnik und Maschinenbautechnik im Lehramt Berufskolleg umgesetzt. Zum Einsatz kommen in beiden Fällen Module aus der Bildungswissenschaft und den Fachdidaktiken, die die RWTH beisteuert. Übrigens gibt es bereits seit 1984 eine Kooperation mit der Fachhochschule Niederrhein in der beruflichen Fachrichtung Textiltechnik. Mit einem polyvalenten, doppelt qualifizierenden Studiengang zeigte die RWTH ab 2000 ihre Innovationsfähigkeit, um Anforderungen aus der Berufswelt und dem Schulwesen zu bewältigen (Diplom in Maschinenbau und Staatsexamen für Maschinenbautechnik).

Die Herstellung und Sicherung von Qualität der Lehre liegt nun in der Eigenverantwortung der RWTH. Die Grundsicherung der Qualität geschieht heute durch das Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren, die im Zusammenhang mit der Bachelor-Master-Struktur eingeführt wurden und in denen die RWTH die Stimmigkeit von Studiengängen einer Akkreditierungsagentur darlegen muss. Im Falle von Lehramtsstudiengängen mit ihren vier curricularen Elementen ist dazu die Abstimmung zwischen den Fakultäten und mit dem LBZ notwendig; das LBZ leistet dabei wichtige Vorarbeiten. Die kontinuierliche Qualitätssicherung geschieht über das Qualitätsmanagement der RWTH, wobei es den Fakultäten überlassen ist, Qualität der Lehre jeweils fakultätsspezifisch zu definieren; die Instrumente und Prozesse sind jedoch fakultätsübergreifend. Einen sehr deutlichen und zusätzlichen Qualitätsschub hat die Lehramtsausbildung durch die Beteiligung der RWTH an dem wettbewerblichen Antragsverfahren „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2014) erhalten. Unter dem Konzept „Gemeinsam verschieden sein – Lehrerbildung an der RWTH Aachen“ waren drei Maßnahmenbündel erfolgreich. Es konnte eine Professorenstelle für „Heterogenität in Bildungs- und Professionalisierungsprozessen“ eingeworben werden sowie Mittel zur „Stärkung des Praxisbezugs und der Professionalisierung“ und für „Supportstrukturen“. Erstmals konnten durch die Lehramtsausbildung an der RWTH Drittmittel eingeworben und die Lehramtsausbildung durch Fachtagungen, Foren und Veranstaltungen für und mit Schulen nach außen und innen sichtbar gemacht werden.

Die Lehramtsausbildung an der RWTH hat in der Phase der Modernisierung drei entscheidende Impulse zur Weiterentwicklung erhalten. Die Ausbildung zum Lehrer wird nun prozesshaft, phasenübergreifend und mehrperspektivisch konzipiert unter dem Begriff „Berufsfeldorientierung“. Auf der theoretischen Ebene wird die Professionalisierung als berufsbiographischer Prozess aufgefasst. Unter praktischen Aspekten bedeutet Berufsfeldorientierung die Einbeziehung der Berufspraxis zu einer Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnis durch eine frühzeitige und schrittweise Heranführung durch Praktika an das Berufsfeld des Lehrers durch Beobachten, Reflektieren und Überprüfen durch Anwenden. Curricular erhält die Lehramtsausbildung ein eigenständiges Profil durch kohärente Zusammenhänge einerseits zwischen dem Leitbild, Kompetenzen und Standards und andererseits durch die vier curricularen Elemente Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien. In diesem Kontext erhalten die Bildungswissenschaften ein neues Gewicht durch ihre Verknüpfung mit den schulpraktischen Studien und den Fachdidaktiken. Dadurch wird eine Identitätsentwicklung als Fachmann für Lernen ermöglicht. Hochschuldidaktisch treten Lernformen wie Erfahrungslernen, Reflexion oder forschendes Lernen in den Vordergrund, um die Verknüpfungen selbständig zu erarbeiten. Berufsfeldorientierung impliziert schließlich empirische Bildungsforschung in der Ausbildung und im Berufsfeld nicht nur zum Erkenntnisgewinn und zur Rückmeldung in die

Praxis, sondern insbesondere auch zur Nachwuchsförderung. Den zweiten Impuls erhielt die Lehramtsausbildung durch die Umstellung der Staatsexamensstudiengänge auf die Bachelor-Master-Struktur. Gleiche Strukturen und Studienzeiten, Modularisierung und Leistungspunkte ermöglichen die Durchlässigkeit zu den Fachstudiengängen, die Mobilität zwischen den Bundesländern sowie Anerkennung von Fachhochschulabschlüssen und Kooperationen mit Fachhochschulen. Den dritten Impuls erhielt die Lehramtsausbildung durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die nicht Mittel flächendeckend und nach dem „Gießkannenprinzip“ verteilt, sondern die wettbewerbs- und anreizorientiert, qualitätsanreichernd und kapazitätsneutral sowie forschungsorientiert ist. Da die bewilligten Maßnahmen evaluiert werden, sind besondere Anstrengungen bei der Implementierung notwendig. Die Umsetzung der drei Impulse hat zur Organisationsentwicklung innerhalb und außerhalb der RWTH beigetragen. Innerhalb wurden neue, netzwerkähnliche Querstrukturen durch Kommunikation, Partizipation und Dialog entwickelt und außerhalb durch Kooperationsverträge mit Fachhochschulen und ZfsL. Großen Anteil an der Organisationsentwicklung hat das LBZ mit seinen vielfältigen Aufgaben in der Organisation, Koordination und Förderung der Lehramtsausbildung. Die Lehramtsausbildung hat dadurch deutlich an Aufmerksamkeit, Sichtbarkeit und Bewusstsein als gemeinsamer Aufgabe gewonnen.

Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen

Pädagogische Professionalisierung unter berufsbiografischer Perspektive bedarf vieler direkter und unterstützender Maßnahmen. Die Berufsfeldorientierung ist curricular und organisatorisch durch eine Intensivierung der Bezüge zwischen der RWTH und den Schulen und dem ZfsL auszubauen, damit Studierende in schulischen und außerschulischen Praktika und vor allem im Praxissemester ihre Studien- und Berufswahl reflektieren und ihre Eignung in Ernstsituationen prüfen können. Die Bezüge zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft sind curricular abzustimmen und auszurichten, um den Studierenden eine Identität als zukünftiger Fachmann für Lernen anzubieten. Zu den Stützstrategien gehört die Rekrutierung von geeigneten Studierenden in ausreichender Zahl. Schülerinnen und Schüler werden über die vielfältigen Studienmöglichkeiten an der RWTH beraten. Besondere Anstrengungen unternimmt die RWTH, Schülerinnen und Schüler für die MINT-Mangelfächer zu gewinnen. Studieninteressierte unterziehen sich einem Self-Assessment Bachelor Lehramt, in dem sie ihre studienbezogenen Fähigkeiten und Motivationen selbst einschätzen können und Rückmeldungen erhalten. Es wäre wünschenswert, überfachliche Kompetenzen und Kenntnisse der deutschen Sprache (LABG 2009 und 2016) in das Self-Assessment einzubeziehen. Ebenso könnte ein Instrument für Studierende mit Studienproblemen entwickelt werden, das gleich nach dem diagnostischen Befund ein problemspezifisches Beratungsangebot bereitstellt. Zu den studienbegleitenden und fachübergreifenden Studienunterstützungsstrategien, die schwerpunktmäßig im LBZ angesiedelt sind, gehören z.B. Brücken Peers, Beratung in Studien- und Prüfungsangelegenheiten, Videographie, Sprechen, Schreiben, digitale Medien. Unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten hat in der RWTH eine Wendung zu mehr Studierendenorientierung in allen vier curricularen Elementen stattgefunden, indem zunehmend Formen des selbstorganisierten Lernens wie forschendes Lernen, mediengestütztes Lernen (AV-Medien, e-learning, blended learning), video-basierte Trainingseinheiten (online und offline), auftragsorientiertes Lernen oder tutorielles Lernen eingeführt wurden und zwar im Präsenzstudium wie auch für Externe. Entsprechend ausgestattete Lernplätze sind durch neue Bauten geschaffen worden wie z.B. durch das C.A.R.L (Central Auditorium for Research and Learning).

Die Aktivitäten im Bereich der empirischen und historischen Ausbildungs-, Lehrer-, Unterrichts-, Schulentwicklungs- und Hochschulforschung können ausgebaut werden. Hierbei kann das LBZ gemäß Hochschulgesetz NRW 2016 initiiierend, koordinierend und fördernd beitragen. Empirisch lassen sich neue Studienelemente (z.B. Praxissemester) sowie neue Lehr-Lernarrangements (besonders im Bereich der Digitalisierung der Lehre) auf ihre Wirkungen erforschen. Der Entwicklung von pädagogischer Professionalität kann kompetenztheoretisch und berufsbiographisch nachgegangen werden; für beide Zugriffe sind methodologische Ressourcen vorhanden. Unter historischem Aspekt bietet sich eine gründliche Erforschung der Lehramtsausbildung an der RWTH an, eventuell unter Beteiligung des Kompetenzzentrums Wissenschaftsgeschichte. Dieser Forschungsstrang der RWTH-Geschichte bedarf einer Aufarbeitung und einer Aufwertung.

Grundständige Studiengänge können schon seit sehr langer Zeit nicht mehr den Bedarf an Lehrern für Mangelfächer an Berufskollegs decken. Die Länder haben deshalb immer wieder versucht, durch Sondermaßnahmen berufstätige Ingenieure (Ohne Pädagogische Vorbildung; OPV) direkt für das berufsbildende Schulwesen zu rekrutieren, die neben ihrer Unterrichtstätigkeit Kurse pädagogisch-didaktisch-methodischer Art zur Vorbereitung auf die Prüfung zur Verbeamtung besuchten. Auch die RWTH hat sich über das Institut für Erziehungswissenschaft in den 80iger Jahren an solchen OPV-Sondermaßnahmen beteiligt. Solche Sondermaßnahmen führen aber zu einer Deregulierung der Ausbildung, so dass heute Kooperationsmodelle mit Fachhochschulen oder ZfsL gleichwertige Alternativen zu einer grundständigen Ausbildung sind. Eine bisher noch nicht eingeführte und erprobte weitere Rekrutierungsstrategie könnte darin bestehen, einen rein bildungswissenschaftlichen Master-Aufbaustudiengang zu entwickeln, der sich an Bachelorstudiengänge anschließt, deren Abschluss als große und kleine Fachrichtung nach dem LABG NRW anerkannt werden kann. Es wäre auch überlegenswert, wie Bachelor-Studienabbrecher und –zweifler durch ein Programm für das Lehramt am Berufskolleg gewonnen werden könnten. Die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken mit ihren Modulen könnten auch hier für Synergieeffekte genutzt werden.

Die Maßnahmen außerhalb der grundständigen Studiengänge sind für biographische, sozialpsychologische, fachdidaktische und lehr-lernpsychologische Forschungen interessant, für Innovationen in der Lehre und auch zur Generierung von Drittmitteln über das ETS-Programm, das als wettbewerbsähnliches Programm an die Stelle der früheren Studiengebühren getreten ist.

Es fehlt bisher ein Indikatoren-gestütztes Regelsystem, um Leistungen und Belastungen in der Lehramtsausbildung zu erfassen, darzustellen und zu bewerten, da dieser Bereich mehr Sichtbarmachung, Aufwertung und Reputation verdient. Mittelallokation und Anreize können mit einem derartigen output-orientierten Steuerungssystem verknüpft werden.

Die Lehramtsausbildung ist zwar nicht das Herzstück der RWTH, aber ein unverzichtbares Element, das sie in Leitbildern, Zielvereinbarungen, Hochschulverträgen, Kooperationsverträgen und Eckpunkt papieren dokumentiert hat. (Stand 15.03.2018)

Quellenverzeichnis (wird noch ergänzt)

Gast, Paul (Hrsg.): Die Technische Hochschule zu Aachen 1870 bis 1920. Deterre 1921

Habetha, Klaus: Wissenschaft zwischen technischer und gesellschaftlicher Herausforderung : die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen 1970 bis 1995, Einhard-Verlag, Aachen, 1995

Klinkenberg, Hans-Martin (Hrsg.): Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen 1870–1970. O. Bek Verlag, Stuttgart 1970

Opitz, Herwart: Die Entwicklung der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen von 1949–1959. Aachen 1959.

Ricking, Klaus (Hrsg.): Der Geist bewegt die Materie, 125 Jahre Geschichte der RWTH Aachen. Mainz-Verlag, Aachen 1995