

Oelkers, Jürgen

Lehrerbildung - ein ungelöstes Problem. Einleitung in den Thementeil

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 3-6

urn:nbn:de:0111-opus-68015



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

Thema: Lehrerbildung

- 3 JÜRGEN OELKERS
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem
Einleitung in den Thementeil
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz
Forschungsdiesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Universität und Lehrerbildung

Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien

- 85 JUTTA WERMKE
Von „Konsum“ zu „Kultur“
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwick-
lungen

Diskussion: Historische Bildungsforschung

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Der Ort des Pädagogischen
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

Besprechungen

- 163 DORIS KNAB
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON
Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMLER
Hans-Christian Harten: De-Kulturation und Germanisierung. Die nation-
alsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem

Einleitung in den Thementeil

Die neu aufgebrochene Diskussion über die Zukunft der Lehrerausbildung hat drei neue Komponenten, die alle darauf verweisen, daß ungeklärte und naive Basisannahmen die Ausbildung bestimmt haben. Der erste Faktor ergibt sich aus der Krise der öffentlichen Haushalte. Weil es in Deutschland fast ausschließlich staatliche Organisationen für die Lehrerausbildung gibt, schlägt der fiskalische Mangel unmittelbar auf die Ausbildung durch. Das gilt nicht mehr lediglich für die Weiterverwendung, also für den schulischen Stellenmarkt, sondern betrifft die Ausbildung selbst. Der zweite Faktor schließt hier an. Die Effektannahmen der Ausbildung werden von Effizienzerwartungen her neu definiert. Aufwand und Ertrag, also die staatlich zur Verfügung gestellte Ausbildungszeit, die eingesetzten Mittel und die tatsächlichen Wirkungen, werden zunehmend kritisch beurteilt. Aus diesen Beurteilungen leiten sich organisatorische Alternativen ab, die mit dem Ziel der Effizienzsteigerung begründet werden. Der dritte Faktor erklärt, warum dieser neue Blick naheliegt. Im Anschluß vor allem an JOHN GOODLAD (1991) werden zunehmend empirische Fragen an die Ausbildung gestellt, die die Dominanz der gesinnungsethischen Programme mindestens herausgefordert haben. Wenn die Lehrerbildung ein „low impact enterprise“ ist, dann fragt sich, wie und in welche Richtung die schwache Wirksamkeit verbessert werden kann.

Mit dieser Wendung zu den Ausbildungsrealitäten sind eine Reihe von Fallen und Fehlschlüssen verbunden, die von der Kernfrage der Wirksamkeit nur ablenken. Offenbar ist nicht einfach der Status der Ausbildung (Seminar – Fachhochschule – Universität) ausschlaggebend, sondern die konkret erfahrbaren Optimierungsstrategien. Bestimmte Anteile der Ausbildung erhalten überall schlechte Noten, bestimmte Grundprobleme lassen sich nicht mit einer Statusverschiebung lösen. Konkret: Eine Fachhochschullösung in Deutschland wird zu keinem anderen Ergebnis als dem der Transferschwäche oder der weitgehenden Irrelevanz der Grundausbildung führen als die jetzigen Modelle. Vergleichsdaten aus Österreich oder der Schweiz zeigen, daß Grundausbildungen heutiger Art generell außerstande sind, „fertige Lehrer“ zu erzeugen. Das Kardinalproblem ist also nicht der Ort, sondern die Organisation der Ausbildung. Fachhochschulseminare oder -praktika sind nicht deswegen „praxisnäher“, weil sie an einer Fachhochschule stattfinden.

Die deutsche „wissenschaftliche“ Lehrerausbildung, die bei abstrakten Vergleichen immer erstaunlich gut abschneidet, hat bestimmte Erwartungen nicht erfüllt, aber nicht aus dem Grunde, daß Wissenschaftlichkeit die alte Gesinnung des Lehrerberufs abgelöst hat, sondern weil die Ausbildung in unsinnigen Orga-

nisationsformen betrieben wurde und wird. Die Struktur ist das Problem, nicht die allgemeine Verfassung. Wissenschaft wird angeboten, aber unspezifisch genutzt; sie wird konzentriert auf die erste Phase und hat nachfolgend keine Funktion, die tatsächlich nachgefragt würde; für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management, alle Systemteile arbeiten isoliert und gegeneinander. Wie soll da anderes herauskommen als ein „low impact enterprise“?

Besonders dramatisch sind die Bewertungen für die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile, allerdings wesentlich nur in der Grundausbildung, also dort, wo Praxis simuliert werden muß. In späteren Ausbildungsphasen, vor allem in denen der beruflichen Karriere, werden auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile der Ausbildung eher kritisch betrachtet. Offenbar besteht das Transferproblem überall, wenn man irgendeine Idealpassung von Ausbildung und Fertigkeit vor Augen hat. Diese Passung ist sozusagen die Systemlüge. Professionelle Lernkarrieren beziehen sich auf fortlaufende Herausforderungen, zu denen die jetzige Ausbildung auf ganzer Linie wenig beizutragen hat, weil sie diese Problemspezifik entweder nicht kennt oder meidet. Man kann MONTESSORI, PLATO und PESTALOZZI lesen, sich über HARTMUT VON HENTIG prüfen lassen, danach herbartianische Unterrichtsvorbereitungen mit mind-mapping und Gestaltanalyse verbinden, didaktische Modelle lernen, eine zweite Prüfung machen, um dann erst Ernstfallsituationen erleben, die scheinbar alles Vorherige entwerten. Der Witz dabei ist, daß auch die Entwertung noch der Ausbildung zugerechnet werden muß. Wo sonst hat das „Theorie-Praxis-Problem“ einen so dramatischen Zuschnitt?

Immer wird die Ausbildungserfahrung mit sehr einfachen Kausalschemata verrechnet: die Erwartungen des „fertigen“ Lehrers ist einfach, die Beschreibung des notorisch nichtfertigen Lehrers aber genauso. Die Ausbildung kann so nichts richtig machen, während sie von sich selbst den Eindruck hat, daß größerer Einsatz nicht möglich ist. Das führt zu einer klassischen Selbstblockade. Der Ausbildung wird als Fehler angerechnet, was sie dezidiert vermeiden will, während von der Vorstellung des künftigen Lehrers bis zur Funktion der Hochschullehrer einfache Bilder die Erwartungen bestimmen, die Differenzierungen der Forschung möglichst vermeiden. Aber dann fragt sich, was überhaupt diese Ausbildung soll, wenn sie weder die Praxis noch die Wissenschaft erreicht oder für sich nutzt.

Der Umgang mit beiden Polen des Problems – Praxis und Wissenschaft – ist also nicht allzu intelligent, geht man nicht von den Personen der Ausbildung, sondern von ihrer Organisation aus. Sie zu entwickeln, wäre das echte Zukunftsproblem, nicht die Wiederholung der alten Illusion über den „guten Lehrer“ oder den Idealzustand einer „neu gedachten“ (und dann doch wieder nur reformpädagogischen) Schule. Die Maxime des Wandels muß sein, daß die Grundausbildung nicht die Praxis verändert, weil und soweit man nicht vorher wissen kann, was genau nachfolgend verlangt wird. Ausbildung wäre fortlaufende Problem- und Themeneröffnung, wobei die Potentiale der Forschung zu nutzen wären, ohne daß der Eindruck entsteht, die „Theorie“ sei der einfache Gegensatz zur „Praxis“, der schlicht durch Mißachtung bearbeitet werden kann.

„Forschendes Lernen“ in der Lehrerausbildung ist nicht die Neuauflage der alten Theoriedogmatik. Wenn die Wissenschaftlichkeit verstärkt wird, wächst

die Chance zur Differenzierung. Ohne diese Stärkung ist es zum Beispiel aussichtslos, die Niveau- und Standardfrage mit Aussicht auf Erfolg zu bearbeiten. Die Rede vom fehlenden und dringlich zu suchenden „Praxisbezug“ kann jeden Text- oder Methodenstandard aushebeln, wenn nicht Forschungskulturen entstehen, die aufwendige Standards einfach voraussetzen. Nur so kann dem Verdacht begegnet werden, ein kurzfristig rekrutierter Straßenpassant könnte bestimmte Lehramtsprüfungen auch ohne jede Ausbildung bestehen.

Das Stichwort „forschendes Lernen“ läßt sich als Alibi verwenden, aber auch zur Anforderungsoptimierung. Man kann jedes „Forschungsprojekt“ in der Lehrerbildung rechtfertigen, solange „forschendes Lernen“ wie eine legitimatorische Generalformel verwendet wird. Daraus folgt, daß die Problemspezifizierung das entscheidende Problem ist. Evaluationen, Schulentwicklungsprojekte, Formen historischer Schulforschung müßten ins Zentrum der Ausbildung gestellt werden können, was andere Angebote ausdrücklich marginalisieren würde. Das gelingt nur dann, wenn die Machtfrage geklärt ist: Welche Gremien über was in welcher Zusammensetzung zu entscheiden haben, wäre die Gretchenfrage der Neuorganisation.

Um es weniger martialisch zu sagen: Alle Veränderungen müssen sich einer fortlaufenden Evaluation unterziehen. Nur wenn kontinuierlich mit vergleichbaren Instrumenten Daten über die Ausbildung erzeugt werden, kann es zu Qualitätsbeurteilungen kommen, an die dann Mittelzuweisungen anschließen. Konkurrenz zwischen verschiedenen Anbietern hätte nur so eine faire Basis, was dann auch nahelegt, Stärken und Schwächen bestimmter Anbieter extern beurteilen zu lassen. Organisationsreform verlangt also mindestens die Akzeptanz neuer Spielregeln, die mit Entwicklungsaufträgen in Richtung besseres Management auszuprobieren wären. Wie weit der Systemwechsel gehen kann, ist eine Frage von Versuch und Irrtum; daß ein Systemwechsel ansteht, ist unausgesprochener Konsens zwischen den Reformen, die offenbar neuen Koalitionen entstammen.

Es sind nicht mehr lediglich die theoretischen Schulreformer oder die gleichsam sprichwörtlichen „Lehrerbildner“, die für eine Veränderung plädieren. Darauf verweisen empirische Daten, die in der Schulverwaltung Eindruck machen, aber auch den Zugang der Fachwissenschaften und der Studienseminare verändern können, so daß das Grundproblem nicht als typisches Produkt der Pädagogik erscheinen kann. Der politische Druck auf die Ausbildung wächst, und das hat offenbar nicht lediglich Trotzreaktionen wachgerufen. Warum soll dann, was unmöglich scheint, die Reform der Lehrerbildung, nicht doch vonstatten gehen können? Man wird allerdings Gewinne von Verlusten unterscheiden müssen. Professionsferne Kahlschläge sind keine Gewinne. Es käme darauf an, die immer noch bestehenden Chancen im Wissenschaftssystem besser zu nutzen. Solange andere Lösungen mit sozialem Abstieg verbunden sind, wäre der Verlust zu groß, während wirkliche Gewinne kaum zu erwarten sind. „Reform der Lehrerbildung“ muß heißen: Optimierung des Ausbildungsauftrages, aber dann kann nicht lediglich die Grundausbildung, nicht lediglich die erste Phase und nicht lediglich die Erziehungswissenschaft betroffen sein. Das macht Generalevaluationen eigentlich unvermeidlich, weil es nicht allein die typisch pädagogischen Illusionen zu bearbeiten gilt. Vielleicht ist ja die „Seele des Erziehers“ in wesentlich stärkerer Weise ein fachwissenschaftliches Problem, ein Problem der

Studienseminare oder ein Problem neuer, effektiverer Kooperationsformen, die sich die Krise zunutze machen können.

Literatur

GOODLAD, J.: Teachers for Our Nation's School. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers 1991.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern