

Oelkers, Jürgen

Universität und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 185-196



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Universität und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 185-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132380 - DOI: 10.25656/01:13238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132380>

<https://doi.org/10.25656/01:13238>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

UNIVERSITÄT UND LEHRERBILDUNG¹

Jürgen Oelkers

Der Artikel kritisiert aktuelle reformpädagogische Positionen, die eine Schule ohne Schule konzipieren, also Abstand nehmen vom Vorrang des Wissens und Könnens. Dieser Vorrang wird mit Blick auf die universitäre Lehrerausbildung verteidigt, mit Hilfe von Verfalls-erfahrungen, dem Kriterium der Bildung und den Anforderungen an eine professionelle Ausbildung. In diesem Rahmen können reformpädagogische Methoden ihren Platz finden, aber nicht als autonome Grössen, die sich gegen eine professionelle, akademische Ausbildung verwenden lassen.

Die "Pädagogische Projektkommission" der nordwestschweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektionen hat im August 1991 ein Memorandum zur Lehrerbildung (Sekundarstufe 1) verabschiedet, das sich durch sehr weitgehende Reformvorschläge auszeichnet. Ich werde auf diese Vorschläge zunächst *nicht* eingehen, sondern deren entscheidende Voraussetzung untersuchen, nämlich die Beschreibung des Berufsfeldes oder die Definition von Schule. Es heisst in dem Papier der Kommission:

"Die Empfehlung stützt sich auf das Konzept einer Schule, die ihre Arbeit an den *altersspezifischen Entwicklungsaufgaben* der Jugendlichen und den *sozialen Integrationsleistungen* der Peer Groups orientiert und die individuelle Förderung durch *fähigkeits- und leistungsbezogene Individualisierung* und innere Differenzierung realisiert.

Die Erziehungs- und Förderungsaufgaben, die Lehrer der Sekundarstufe I zu bewältigen haben, werden in nur geringem Masse durch den Schultyp bestimmt. Die erforderlichen pädagogischen Qualifikationen werden durch das *Entwicklungsalter* und die *Lebensverhältnisse der Jugendlichen* bestimmt" (Memorandum 1991, S. 3; Hervorhebung J.O.).

Meine These ist, dass dieses Konzept *keine* "Schule" beschreibt und daher auch nicht Grundlage der Lehrerbildung sein kann. Das Konzept sitzt dem alten reformpädagogischen Traum einer "Schule *ohne* Schule" auf (KROHN 1924), in der weitgehend nur die Individualität zum Tragen kommen soll und dann aber ein Bildungsanspruch nicht mehr formuliert werden kann. Mein Vorgehen ist umgekehrt: Wenn von einer universitären Lehrerbildung² die Rede sein soll,

¹ Vortrag auf dem Symposium "Universität und Lehrerbildung" an der Universität Bern am 4. November 1991.

² Das Memorandum votiert für eine Hochschulausbildung, aber rückt vom Fachlehrerprinzip ab und orientiert sich am Fachgruppenprinzip. Explizit wird gegen das Prinzip der Spezialisierung Stellung genommen und damit gegen ein "eigenes universitäres Fachstudium" (Memorandum 1991, S. 4). "Hochschulausbildung" heisst also *nicht* Universitätsstudium und wird zugleich so definiert (Ebd., S. 5)

dann nur unter der Voraussetzung einer anspruchsvoll formulierten Theorie der Bildung.

Ich werde diese These in drei Schritten darstellen: Zunächst untersuche ich eine Voraussetzung jeder reformpädagogischen Schulkonzeption, nämlich dass die Wirklichkeit durch sie *verbessert* werden könne. Das Gegenteil, Verschlechterung, wird ausgeschlossen und ist doch Realität (1). Im Anschluss daran analysiere ich den Ausdruck "Bildungstheorie" und stelle einige Implikationen vor, die für die Lehrerausbildung von Relevanz sind (2). Abschliessend komme ich auf das Berufsfeld zurück und argumentiere für eine *professionelle* Ausbildung von Lehrern, die vom Gedanken der Fachkompetenz geprägt ist, wobei ich die pädagogische Qualifikation nicht als Gegensatz zur fachlichen Exzellenz von Lehrern erachte (3).

Ich werde mit Nachdruck gegen radikale Vereinfachungen argumentieren, die den Umgang mit Kindern vom Bildungsproblem trennen und damit der Schule ihre zentrale Funktion beschneiden. Das Problem ist traditionell, nämlich der Gegensatz von "elementarer" und "höherer" Bildung oder von pädagogischem Umgang und fachlicher Instruktion; mein Ehrgeiz wird sein, diesen Gegensatz als falsch zu erweisen.

1. REFORM DER SCHULE: GELINGEN UND SCHEITERN

Das Memorandum der Projektkommission geht vom Gedanken der Individualisierung aus, wobei das daran anschliessende Konzept von Schule zwei Achsen hat, die "altersspezifischen Entwicklungsaufgaben" und die "sozialen Integrationsleistungen". In einem Memorandum, das anregen oder provozieren soll, muss nicht gesagt werden, was darunter vorzustellen sei. Schlagworte können bekanntlich auch erziehen. Aber verwunderlich ist doch, dass mit diesen Schlagworten *Schule* beschrieben, gar ein "Konzept" von Schule entwickelt werden soll. Normalerweise würde man einen Hinweis auf allgemeine Ziele erwarten oder eine Strukturvorgabe, etwa das, was im Papier abgelehnt wird, nämlich die Unterscheidung von Schultypen und daran angeschlossenen von Lehrplänen und Bildungsprogrammen. Die Reformidee ist, dass ein solcher Ansatz *vermieden* werden muss, um eben Raum zu gewinnen für die Individualisierung.

Freilich lassen sich die beiden Kriterien, Entwicklung und soziale Integration, völlig unabhängig von Schule sowohl definieren als auch verwenden. Das psychologische Kriterium "Entwicklung" ist ebensowenig schulspezifisch wie die soziologische "Integration"; beides findet statt, auch wenn die Schule nicht interveniert, und vielleicht gelingt diese Art Realitätsbewältigung umso besser, wenn sich die Schule *nicht* darum kümmert. Wenigstens ist unklar, was die Schule *als* Schule tun soll, wenn ihr *Konzept* davon ausgeht, dass ältere Kinder und Jugendliche sich in einer bestimmten Entwicklungsphase befinden und ihre informellen Kontakte in Gruppen organisieren. Ein Kriterium für Schule ist damit nicht gewonnen, so sehr es trivialerweise wahr ist, dass der Unterricht oder das Schulleben auf den Entwicklungsstand der Schüler oder auf ihre sozialen Erfahrungen Rücksicht nehmen müssen. Rücksicht nehmen heisst aber nicht, das eigene Konzept von

dort aus zu formulieren; die Pointe ist, dass Schulen, die so verfahren sich selbst gefährden.

Das Stichwort *Exzellenz* prägt grosse Teile der heutigen amerikanischen Bildungsdiskussion (vgl. DOYLE/HARTLE 1985). 1983 erschien ein Report der "National Commission on Excellence in Education" mit dem bezeichnenden und stilprägenden Titel "A Nation at Risk". Es hiess dort dramatisch: Die pädagogischen Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft sind zerfallen durch eine Flut der Mittelmässigkeit (a rising tide of mediocrity), die die Zukunft der Nation und des Volkes gefährdet (National Commission 1983, S. 5). Der Niedergang der amerikanischen Bildung ist gleichbedeutend mit dem *Scheitern* einer grossangelegten Reform, deren Wurzeln am Anfang des 20. Jahrhunderts zu suchen sind, also in der Epoche der progressive education oder das, was im deutschen Sprachbereich "Reformpädagogik" genannt wird (Details bei PETERSON 1985). Was nämlich aus der Idee der "kindorientierten" oder der von Selbstorganisation ausgehenden Schule wurde, lässt sich weitgehend nur als Zerfall von Standards, als Entwicklung hin zum Supermarkt der Bildung (POWELL/FARRAR/COHEN 1985), bezeichnen, ohne dass die erwarteten Effekte einer allgemeinen Verbesserung von Kompetenzen, Einstellungen und Orientierungen auch nur im Entferntesten eintraten.

John CHUBB und Terry MOE sprechen in ihrem Buch "Politics, Markets, and American Schools" (1990) davon, dass es zwei Gewinner der Reform gäbe, die Mittelklasse, deren Kinder ohnehin auf Bildung ausgerichtet sind, und das pädagogische Establishment, während alle anderen Gruppen verloren haben, weil die Schulen die Bildung nicht befördern und sich der Kontrolle durch Standards entziehen (Ebd., S. 4ff.). CHUBB und MOE haben 500 amerikanische Schulen untersucht und mehr als 20'000 Schüler, Lehrer und Schulleiter befragt, um zu dem Ergebnis zu gelangen, dass die derzeitige Schulorganisation ausserstande sei, zur höheren Bildung beizutragen und dass der Weg zur Exzellenz nicht durch Schulen befördert werde.

Das ist natürlich ein sehr grobes Bild, das viele Differenzierungen nahelegt, so dass auch CHUBB und MOE erfolgreiche und nicht erfolgreiche, effektive und nicht effektive Schulen unterscheiden. Die Kriterien für den Erfolg sind aber derart, dass sie nicht erfüllt werden können, wenn die Schulorganisation hochgradig offen ist, sich ausschliesslich von Bedürfnissen leiten lässt und lediglich einer lokalen Kontrolle unterworfen wird, die sich von wechselnden Einflüssen leiten lässt und sich im Zweifelsfalle für den leichteren Weg entscheidet.

CHUBB und MOEs Studie provoziert vor allem durch diese These: Die amerikanische Schule zerfällt, weil sie zu "demokratisch" ist, nämlich ausschliesslich an Situationen orientiert und zugleich allen möglichen Forderungen ausgesetzt, die immer nur angenommen, aber nicht wirklich bearbeitet werden können. In diesem Sinne ist die Schule selbst der Faktor des Zerfalls; sie ist gerade im Sinne ihres Bildungszwecks falsch organisiert.

Bei der Beschreibung des Unterschiedes zwischen erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Schulen sind CHUBB und MOE unzweideutig:

"Hochgradig erfolgreiche Schulen unterscheiden sich eindeutig von wenig erfolgreichen, und zwar im Hinblick auf die Zielsetzungen, die Führungsqualitäten, das Personal und die pädagogischen Formen. Die Ziele der erfolgreichen Schulen sind klarer und akademisch ambitionierter, die Leiter der Schulen führen besser, die Lehrer sind professioneller und zugleich haben untereinander eine stärkere Harmonie, und der Unterricht folgt klareren Ordnungsvorgaben und ist doch weniger bürokratisch reglementiert" (Ebd., S. 99).

Man kann noch hinzufügen, dass der Zerfall des Systems vor dem Hintergrund einer Medienkultur stattfindet, die *von sich aus* "individualisiert", indem die Standards gesenkt und das Lernen leicht gemacht wird. Der amerikanische Kommunikationsforscher JOSHUA MEYROWITZ hat in seiner Studie "No Sense of Place" deutlich beschrieben, dass die Struktur der Schule gegenüber den Medien *antiquiert* ist und die Schwierigkeiten der heutigen Schulwirklichkeit zum grossen Teil aus der Diskrepanz zur Medienerfahrung erwachsen (MEYROWITZ 1986, S. 253ff.). Auf die neue Informationsumwelt reagiere die Schulpolitik entweder mit rigorosen Programmen "back to basics" oder mit der Angleichung der "live" performance" des Lehrers an den Medienkonsum der Schüler. Beides seien falsche Strategien, die erste ignoriere den Wandel, die zweite gleiche sich ihm hilflos an (Ebd., S. 257f.). Was aber wirklich die Zukunft der Schule gewährleisten könne, ist unklarer denn je, wenn die Grunderfahrung der Schüler mit dem Satz auszudrücken ist: "Television is 'easy' and Print is 'Tough'" (SALOMON 1984).

Die visuellen Angebote der Massenmedien sind unmittelbar zugänglich, stellen keine Ansprüche und verlangen nur, dass Unterhaltung als oberster Wert akzeptiert wird. Schulen dagegen organisieren langgestreckte Lernprozesse, frustrieren unmittelbare Bedürfnisse und halten zugleich das Resultat vage oder verweisen auf die Notwendigkeit *ständig* angestrengten Lernens, eine Eigenschaft, die in der gesamten Freizeitkultur nicht abgerufen wird. Konsum ist hochgradig individuell, unmittelbar nützlich und entspricht offenbar sowohl "altersspezifischen Entwicklungsaufgaben" als auch "sozialen Integrationsleistungen", ohne dass eine Schule intervenieren müsste. Zugleich wachsen damit freilich auch die pädagogischen Risiken, so dass der Ruf nach einer stärkeren oder gar ausschliesslichen Betonung der *Erziehungsaufgabe* der Schule nicht zufällig erfolgt. Das Memorandum der "Pädagogischen Projektmission" sagt dies auch in schöner Deutlichkeit: "Wir gehen davon aus, dass die erzieherische und die allgemein lernunterstützende Arbeit (auf der Sekundarstufe 1) noch *bei weitem* den Vorrang hat vor komplexen Instruktionaufgaben" (Memorandum 1991, S. 4; Hervorhebung J.O.).

Gefragt wird nicht, ob diese Schule das überhaupt kann oder sich nicht gerade dadurch überfordert; wichtiger aber ist die stillschweigende Voraussetzung, dass diese Schwerpunktverlagerung, angenommen, sie liesse sich realisieren, *keine negativen* Folgen hat. Das ist das Grundaxiom der gesamten Reformpädagogik, sie hat immer nur angenommen, dass die von ihr favorisierten Veränderungen *Verbesserungen* sein werden. Aber das einzige grosse Experiment mit progressiver Pädagogik, nämlich die Entwicklung der

amerikanischen Schulen seit 1870³, zeigt, dass diese Annahme Rhetorik ist und nicht als Wirkungsgarantie verstanden werden kann und *darf*. Schulsysteme lassen sich nicht mit Patentrezepten reformieren, aber der Grossteil der Reformdiskussion besteht aus Slogans, die derartige Rezepte vorschlagen, ohne die Folgen auch nur abzusehen. Vor Schulreform wird nie *gewarnt*, allein das sollte zu denken geben.

Die Risiken der *Reform*, anders gesagt, werden nicht thematisiert, sondern es kommen ausschliesslich die negativen Seiten des Systems zur Sprache, das verändert werden soll. Das "alte" steht gegen das "neue" System, obwohl das neue System noch nicht existiert und das alte nicht nur schlecht gewesen sein kann. Die *Sprache* der Reform muss offenbar so sein, aber das darf nicht dazu verleiten, ihr und *nur* ihr die Kreditwürdigkeit zu unterstellen. Vielmehr ist die Frage, welches das Kriterium sein soll, über diese Fragen zu entscheiden, und dieses Kriterium kann nicht einfach nur in der Mobilisierung von Reformbewegungen, die aus moralischen Optionen heraus erwachsen, gesucht werden.

Mein Vorschlag für ein unabhängiges Kriterium geht von der Bildungstheorie aus, und die These ist, dass sich nur so überhaupt eine *universitäre* Ausbildung für Lehrer rechtfertigen lässt. Das bringt mich auf den zweiten Punkt meiner Ausführungen.

2. BILDUNG ALS KRITERIUM VON SCHULE UND UNIVERSITÄT

Das Memorandum der Projektkommission formuliert *auch* ein Bildungsziel, sogar eines von erstaunlicher Höhe: "Es (gehört) zu den zentralen Bildungsaufgaben der Sekundarstufe I ..., in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität einerseits und ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise andererseits einzuführen" (Memorandum 1991, S. 4). Wieder wird nicht gesagt, worum es geht, wohl aber, welche schulischen Konsequenzen damit verbunden sein müssten, nämlich ein "fächerübergreifendes und problembezogenes Arbeiten", das "keine allzu grosse Spezialisierung" erlaube.

Was an diesem für heutige Reformoptionen sehr charakteristischen Vorschlag annehmbar erscheint, ist die Idee der *Einführung*. Tatsächlich ist Bildung, speziell auch schulische Bildung, Initiation,⁴ "Einführung", aber nicht einfach in Lebensformen oder Produktionsweisen, sondern in Wissen und Können, das *nicht* immer schon lebensweltlich präsent ist und problemlos im Alltag gelernt wird. Unter *alltäglichem* Wissen und Können verstehe ich den unmittelbaren Gebrauch und die Verwendung in Situationen, die auf eigene und schulisch nicht zu steuernde Weise kreativ sind. Diese Lernarbeit ist weder eine rein mediale noch etwa eine ausschliesslich flache und bedeutungslose. In

³ Ich folge in der Datierung der langgestreckten Reformbewegung in den Vereinigten Staaten PETERSON (1985), der den Zeitrahmen von 1870 bis 1940 definiert.

⁴ Die heutige erziehungsphilosophische Verwendung des Terms geht auf OAKESHOTT (1989) zurück, dem ich im Grundsatz folge.

diesem Sinne ist die Annahme der allseitigen Prägekraft von Medien übertrieben, oder anders gesagt: Unterhaltungserfahrungen beeinflussen nie das Gesamt sozialer Milieus, und welchen Raum sie besetzen ist je nach Lebensalter, nach sozialer Integration, nach Milieuvorgabe hochgradig verschieden. Nur die *Dämonisierung* des Mediums macht die Pädagogik hilflos.

Die Prozesse der alltäglichen Erfahrungsverarbeitung definieren die Akzeptanz bestimmter gegenüber anderen Wissensformen, legen die emotiven Dispositionen, zum Beispiel des Geschmacks oder der ästhetischen Präferenz, fest, entscheiden über die Sicherheit des Umgangs, prägen das Bewusstsein des Könnens - In diesem elementaren Sinne kann man sagen, das Leben und nur das Leben erzieht, während die Schule, will sie darüber verfügen, immer nur zu spät kommen kann. Es war freilich schon PESTALOZZIS Schwierigkeit, den Grundsatz: "Das Leben bildet" mit der Idee der Elementarerziehung und weiter des schulischen Unterrichts in Verbindung zu bringen (Werke, Bd. VIII/S. 284ff.) und Pestalozzis Lösung läuft auf die Utopie hinaus, das Leben selbst erziehen zu wollen.⁵ Demgegenüber muss heute die Unterscheidung betont werden: Ein Grossteil der Alltagserfahrung von Kindern und Jugendlichen ist pädagogisch nicht verfügbar, und Schulen überheben sich, wenn sie tatsächlich die damit gegebenen Konflikte und Probleme zum Ausgangspunkt ihrer eigenen Arbeit wählen würden. Ich sage damit nicht, Schulen sollten (oder könnten) den Alltag ihrer Schüler ignorieren; die These geht vielmehr dahin, dass die Schule andere als lediglich alltägliche Erfahrungen vermitteln müssen, wenn sie als unterscheidbare Institutionen Bestand haben wollen. Nach Lage der Dinge gibt es nur eine Möglichkeit, diese Differenz zu begründen, nämlich mit Hilfe einer Bildungstheorie, die sich auf die Schule beziehen lässt, ohne affirmativ zu sein, aber auch ohne die Destruktionen zu übertreiben.

Der Grundbegriff der Bildungstheorie, die mir vorschwebt, ist *Verstehen* (OELKERS 1986), freilich "Verstehen" in einem komplexen Sinne, also weder als Empathie noch als blosser Nachvollzug konzipiert. "Verstehen" ist vielmehr die Kategorie, mit der - genetisch gesehen - die Schnittstelle des kognitiven und des emotionalen Aufbaus einer Person bezeichnet werden kann, wobei die Ausdrücke "Kognition" und "Emotion" eher schwache Hilfsvorstellungen sind, die beiden grossen Bereiche der Erfahrungsverarbeitung zu bezeichnen, aus denen sich jede Verstehensleistung zusammensetzt. "Verstehen" ist aber immer mehr als nur eine individuelle Operation; Wissen und Können beziehen sich auf verschiedene Sprachen, die sich *öffentlich* artikulieren und eigene intellektuelle Traditionen herausbilden. Man könnte von Feldern oder Bereichen sprechen, die abgrenzbar sind, also Systemeigenschaften entwickeln, ohne sich jemals von ihrer Umwelt lösen zu können. Die Physik als System des *Wissens* bezieht sich auf Wirklichkeiten der Natur (auch dann, wenn sie diese selbst erzeugt), auf Sätze anderer Disziplinen, auf Probleme ihrer Lehrbarkeit und nicht zuletzt auf die Wahrheitsansprüche der eigenen Verstehensoperationen. Gleiches gilt

⁵ "Leben" wird nicht kontingenztheoretisch gefasst, sondern als gerade methodisch beherrschbare Erfahrung; das kann nur solange plausibel erscheinen, wenn und insoweit der "Kreis des häuslichen Lebens" - die Wohnstube - der zentrale Erfahrungsort ist (Werke, Bd. VIII/S. 286).

von allen anderen Wissenschaften oder überhaupt von jedem eigenständigen Wissenssystem, ob es die Geschichte, die Pädagogik oder die Anthroposophie ist. Grundlegend ist immer die Konstruktion von Wirklichkeit, die Kontrolle über die eigenen Operationen, die Beziehung zu anderen Feldern und die Lehrbarkeit, von der die Fortsetzung des Systems abhängt.

Man kann daher nicht einfach von einem "Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität" ausgehen, in das man ja nicht selbst einführen kann. Vielmehr wird das Bildungsproblem erst von zwei Differenzen erzeugt, ohne die es weder Schulen noch Ansprüche an das Lernen geben könnte. Zum einen muss die unterschiedliche Qualität von Wissen zugestanden werden, und zum anderen muss jedes Lernen höherer Qualitäten an Prozesse gebunden sein, die die Reproduktion des Alltags übersteigt, so kreativ oder erlebnisreich dieser auch immer sein mag. Schulen entstehen historisch erst dann, wenn diese Differenzen soziale Erfahrungsparameter geworden sind.

Wissen und Können unterscheiden sich aber nicht einfach nur nach Bereichen, also horizontal, sondern zugleich vertikal, nämlich in der Qualität. Die Höhe der Qualität oder die Güte des Wissens wird in modernen Gesellschaften in aller Regel *wissenschaftlich* bestimmt, wenigstens dort, wo *allgemeine* Erklärungen oder Beschreibungen erwartet werden. Man kann das als Machtfaktor dämonisieren und für pädagogisch unzureichend erklären (LEIF 1981, S. 203ff.), aber damit ist das Problem nur verschoben, nicht gelöst. Ohne die wissenschaftliche Qualität wäre das Verstehen reduziert, aber diese Qualität kann nur über langgestreckte Bildungsprozesse weitervermittelt werden. Betrachtet man als pädagogisches Grundaxiom nicht den unmittelbaren "pädagogischen Bezug", sondern das Verhältnis der Generationen und die Fortsetzung der Kultur über die Schwelle einer Generation hinaus, dann ist die Initiation in höhere Qualitäten des Wissens als Aufgabe der Erziehung und Bildung unabweislich. Niemand kann den *Ausschluss* einer Generation vom bereits *vor* ihr erreichten Wissensniveau rechtfertigen, weil das zugleich die Chancen dieser Generation beschneiden würde, an der Verbesserung des Niveaus mitzuwirken.

Bildung überschreitet damit als Projekt die Alltagswelt, also *andere* Niveaus und Funktionen von Verstehen. Die Differenz kann überbrückt werden - höhere, feinere und bessere Formen des Wissens wirken auf das alltägliche Verstehen zurück und oft beginnt das wissenschaftliche Verstehen bei Alltagsproblemen -, aber die Spezialisierung wird dadurch nicht aufgehoben. Jedes *nicht* unmittelbar erzeugte Wissen hat Voraussetzungen und kann nicht einfach durch situative Teilnahme erworben werden. Je höher die Qualität des Wissens ist, desto höher werden die Standards auch des Lernens, was keine "Interdisziplinarität" aufheben könnte, die im Gegenteil die Ansprüche steigert und nicht etwa senkt. Wenn zum Erreichen der Standards ein hoher und ständig steigender Zeitbedarf notwendig ist, dann erscheint es - gelinde gesagt - unverständlich, wenn die wesentliche Lernzeit der Schule *nicht* dieser Aufgabe gewidmet werden soll.

Der Grund für diese Zurücknahme inhaltlicher Bildung und somit von Standards und Niveauansprüchen hängt in der Tat mit der Schule selbst zusammen, genauer: mit dem allmählich gewachsenen Vorrang einer

Orientierung am Kind oder allgemeiner an der Person des Lernenden, also an Bedürfnissen und Ansprüchen, die sich *nicht* über Wissen und Können, sondern über psychologische Zuschreibungen definieren. Nun ist dieser Gegensatz töricht, und er kann überhaupt nur mit der Struktur polemischer Sätze erklärt werden, die einen unbedingten Gegensatz brauchen, um wirksam zu sein. Aber man kann nicht "Kind" und "Schule" entgegensetzen, ohne beiden Schaden zuzufügen. Die Alternative ist auch nicht die "kindorientierte" oder die hochgradig individualisierte Schule, in der "Selbsttätigkeit" das letzte Wort wäre. Vielmehr geht es um komplexe Beziehungen zwischen der Subjektivität des Lernenden und der Objektivität des Angebots, und die Schwierigkeit der Schule besteht darin, dass sie sich *nicht* für eine und gegen die andere Seite entscheiden kann.

Das heisst aber eben auch, dass die Schule das Lernangebot *nicht* einfach vom Lernenden her definieren kann. Von didaktischer Vermittlung lässt sich nur dann sprechen, wenn die Objekte *unabhängig* bestimmt werden, nicht über individuelle Zustimmung oder Ablehnung, also von gegebenen Einstellungen, sondern von Kulturformen her, die wegen ihres besonderen Gehaltes gelehrt werden sollen oder müssen. Die kritische Frage ist die, ob und wie sich das Verstehen der Schüler verbessern lässt, nicht der gesamte Verstehenshorizont, wohl aber der Teil, den die Schule über ihr Angebot erreichen kann. Die grundlegende Differenz bleibt erhalten und die Schule beansprucht nicht, eine "ganzheitliche Lebensform" zu erreichen oder auch nur zur Verfügung zu haben.

Die Bildungstheorie lässt sich aber in einem bestimmten Sinne auch psychologisch rechtfertigen: Wenn von "Entwicklung" der Kinder und Jugendlichen die Rede ist, dann vollziehen sich nicht einfache Phasen, auf die sich die Erziehung wie auf eine objektive Grösse einzustellen hat. Vielmehr zeigt die Rede der Phasen nur an, dass sich die Niveaus der Fragen oder die Standards der Selbstsprüche verändern, ohne dass diese Steuerungselemente des kognitiven und emotiven Selbstaufbaus einer Person sich ändern würden, wenn sich die inhaltlichen Anforderungen verschieben. Die grundlegende Priorität der *Fragen* des Kindes ist auch eine reformpädagogische Option, aber eine, die sich gerade nicht gegen inhaltliche Anforderungen und in diesem Sinne gegen den organisierten Prozess der Bildung richten lässt.⁶

Wenn "Bildung" auf dem Niveau westlicher Industriegesellschaften organisiert werden muss, dann erzeugt das zwei Anschlussprobleme, die *Effektivität* der Systeme, die sich auf diese Aufgabe hin spezialisiert haben, und die *Professionalität* des Personals. Ich werde in meinem dritten Schritt nur das zweite Problem noch diskutieren, weil es direkt auf die Frage der Lehrerausbildung zielt, setze aber voraus, dass die Frage der Effektivität direkt mit der Professionalität des Personals verbunden ist und hier eine entscheidende Reformaufgabe gesehen werden muss.

⁶ Das gilt im Sinne eines Prinzips, nicht empirisch; natürlich gibt es viele Erfahrungen, aus denen nur der Schluss gezogen werden kann, dass Schulen *nicht* von den Fragen der Kinder ihren Ausgang nehmen (so zuerst vielleicht BERTHOLD OTTO (1963, S. 24ff.)).

3. PROFESSIONELLE AUSBILDUNG

Vor und nach der preussischen Universitätsreform ist die deutschsprachige Universität im wesentlichen eine Institution der Berufsausbildung gewesen. Die Humboltsche Reform hat weder dazu geführt, dass die medizinische Fakultät plötzlich aufhörte, Aerzte auszubilden, noch dass die Juristen oder die Pfarrer an anderen als an den Orten ihrer Fakultäten auf das Berufsleben vorbereitet wurden. Diese Tatsache wird oft übersehen, wenn das Verhältnis von Lehrerausbildung und Universität zur Sprache kommt. Tatsächlich hat die Universität ständig ihre berufsbildende Kompetenz erweitert und nicht etwa eingeschränkt, und das gilt auch für die Philosophische Fakultät, der schon früh im 19. Jahrhundert - in Bern seit der Gründung der Universität - die Ausbildung der Gymnasiallehrer anvertraut war.

Es besteht also universitätsgeschichtlich kein *Gegensatz* zwischen Studium und Berufsvorbereitung, sondern es gibt nur gestufte Beziehungen. Die meisten Studiengänge qualifizieren für einen akademischen Beruf, und selbst die alte Artistenfakultät kommt nicht umhin, sich mit der Tatsache vertraut zu machen, dass ihre Abnehmer sich auf Stellensuche begeben müssen. Aber das ist nicht das kardinale Problem; die entscheidende Frage ist vielmehr, in welchem Masse die spätere Berufspraxis das Studium bestimmen soll und wie rigide oder offen diese Anbindung gedacht ist.

Nimmt man *nicht* die Lehrerbildung zum Ausgangspunkt der Betrachtungen, dann stösst man schnell auf eine merkwürdige Paradoxie: Akademische Berufsvorbereitungen werden kritisiert, dass sie "nicht wirklich" auf den Beruf vorbereiten, aber die Qualifizierung von Aerzten, Juristen und Pfarrern oder von Kaufleuten und Apothekern gelingt offenbar doch so, dass ein Berufseinstieg relativ problemlos möglich ist. Die Kritik artikuliert Unzufriedenheit, aber bezeichnet kein Scheitern in einem empirischen Sinne. Andererseits verhält sich die Ausbildung offenbar klug, wenn sie sich gegenüber der späteren Praxis distanz verhält oder sich wenigstens nicht allzu weit auf sie einlässt.

Untersucht man nun die Literatur zur Lehrerbildungsreform, dann stösst man auf ein ganz anderes Phänomen. Aus den unvermeidlichen Klagen wird geschlossen, es könne *nicht genug* Praxis geben, oder anders: die beste Berufsvorbereitung oder das beste Studium sei die Praxis selbst. Nirgendwo sonst gibt es derartige Mythisierung der "Praxis" wie in dieser Literatur, die das klassische Dual von "Theorie" und "Praxis" unmittelbarkeitstheoretisch liest und dann nur feststellen kann, die Theorie taue nichts für die Praxis. Man liest nie den gegenteiligen Satz, aber man erfährt auch nicht, was denn den Mythos der Praxis eigentlich begründet und warum die Enttäuschung so gross ist, dass generell am Sinn des Studiums gezweifelt wird, während es doch auf der anderen Seite standespolitisch unumgänglich erscheint.

Anders gesagt, die Erwartungen werden nicht expliziert und nicht einer Kontrolle unterzogen. Erwartet wird, was es nicht geben kann, nämlich die Professionalisierung ohne Aufwand oder rein aus der Teilnahme heraus. Wäre das so, dann ist der Lehrerstand zu Recht unterbezahlt, weil er nämlich keine Ausbildung verlangt oder diese systematisch abwertet. Tatsächlich aber ist gerade das Lehrergeschäft ein hochgradig von Ausbildung abhängiges. Nichts

versteht sich von selbst, und gerade Schulreformen müssten höchstes Interesse daran haben, möglichst die qualifiziertesten Absolventen zu erhalten, weil alle reformpädagogischen Methoden, nimmt man sie ernst und attestiert ihnen Schulfähigkeit, die Ansprüche enorm steigern. *Projektmethoden* verlangen hochgebildete Lehrer, *Individualisierung* setzt hochvariables didaktisches Können voraus, die Gestaltung des *Schullebens* oder das *Soziale Lernen* wäre ohne psychologische und ästhetische Kompetenz kaum mehr als die Ueberbietung der Fernsehunterhaltung mit den falschen Mitteln.

Praxis ist aber gerade kein mythisches Konzept; es ist nicht der Schlüssel für ein Geheimnis, welches das Studium dem Lehramtsstudenten vorenthält; eher ist "Praxisbezug" ein Slogan zur Entwertung der Studienerfahrungen zugunsten von etwas, das es nicht gibt. Andererseits bleibt die harte Frage, wie und in welchem Anteil der spätere Beruf die Ausbildung bestimmen soll. Tatsächlich ist diese Frage problemaufschliessend für die gesamte Professionalisierungsleistung der Universität, die nur dann ein notwendiges Wissensangebot machen kann, wenn der Beruf der Selektor für das Lernangebot ist. Niemand wird Arzt einfach in Konfrontation mit medizinischem Wissen; vielmehr versucht das Curriculum, Segmente des Wissens auf das einzustellen, was als Bild des Berufes akzeptiert wird. Das Curriculum erreicht nie die tatsächliche Berufswirklichkeit, die viel zu heterogen ist, um überhaupt ausbildungsleistend zu wirken; aber ohne deutliche Bezugnahme auf die spätere *berufliche* Verwendung des Wissens und Könnens lässt sich kein Curriculum für akademische Berufe gestalten.

Genau das sollte auch in der Lehrerausbildung der zentrale Grundsatz sein, nicht die Vermehrung von Praktika solange bis die Ausbildungszeit verbraucht ist, sondern die Veränderung des Curriculums unter der Fragestellung, welches Wissen für den späteren Beruf notwendig und hinreichend sei. Diese Frage ist dann mit Sicherheit *nicht* zu beantworten, wenn einfach nur Wissen addiert und in Lehrplänen festgeschrieben wird, *ohne* sich dem Test aussetzen zu müssen, ob es berufsqualifizierend ist oder nicht. Weiter kann diese Frage aber auch nicht abschliessend beantwortet werden; vielmehr wäre unter "Curriculum" eine ständige Abstimmung der Ausbildungsverantwortlichen zu verstehen, die nie mehr beschreiben kann als eine Initiation in bestimmte Felder des Wissens und Könnens, soweit sie universitär bearbeitet werden und relevant sind für den Beruf des Lehrers. Aber gerade wenn man die Erwartungen zurücknimmt, die Praxis sei unmittelbar zu antizipieren, ohnehin ja nur ein Sicherheitsbedürfnis, darf man sich nicht der Illusion hingeben, man könne den Lehrberuf auch ohne Studium oder ganz aus der Erfahrung heraus lernen. Derartige Programme unterschätzen den kognitiven Gehalt der Schule, geben ein schiefes Bild dessen, was ein Studium tatsächlich leistet und folgen einer sentimentalischen Auffassung des Lehrers wie der Schülers gleichermaßen.

Ich werde diese drei Kriterien abschliessend beschreiben und zur Kritik an Reformvorstellungen nutzen, die ich für schädlich halte, um am Ende dann aber auch die bisherige Ausbildung nicht verschont zu lassen. Zuerst aber die Kriterien: Schulen sind vor allem kognitive Angebote, auch da, wo die Medien andere sind; aber musische Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie mehr und anderes ist als Gefühl. Die ihr zugeschriebene besondere Kreativität entfaltet sich nur unter Bezugnahme auf Standards und auf kognitive Ansprüche. Daraus

folgt, dass die Ausbildung, die vom Konzept des Berufes ausgeht, die Niveauansprüche steigern muss und nicht senken kann. Attraktiv sind Schulen nur dann, wenn die Lehrer über Exzellenz verfügen. Das gilt in der Konkurrenz mit den Medien um so mehr; nur wenn Lehrpersonen die Ansprüche repräsentieren und unter Beweis stellen, lassen sich jene unwahrscheinlichen Motivationen bilden, die die Schule voraussetzt.

Das persönliche Wissen und Können eines Lehrers bildet sich nicht ohne Studium oder anders, je mehr die Erwartungen steigen, desto mehr bietet sich diese Ausbildungsstufe an. Die Erfahrungen zeigen, dass ein Studium nie in der Weise wirkungslos ist, wie es manche Schulkritik unterstellt. Freilich kann *kein* Studium die Unsicherheiten des Berufsanfangs, den Schock des Ernstfalls, auffangen und nur sehr schwach antizipieren. Ein Grossteil der Unzufriedenheit geht darauf zurück, aber das darf nicht dazu führen, die Anforderungen zu senken oder gar mit Schnellkursen zufrieden zu sein. Wie gesagt, nimmt man das Lehrgeschäft ernst, dann steigen die Qualitätserwartungen, auch wenn sie nicht einfach mit dem herkömmlichen Fachstudium zu erfüllen sind.

Lehrer aber sind zunächst Experten für Wissen und Können, nicht einfach die Freunde oder die Partner der Schüler. Viele Lehrer bezweifeln die Expertenrolle oder verweigern sich ihr, aber das kann man nur als Selbstwiderspruch verstehen, denn der Kern der Schule ist der Unterricht und damit die didaktische Konstruktion von Wissen und Können. Experten sind Lehrer nicht als wissenschaftliche, sondern als *didaktische* Spezialisten, aber es ist offenbar gerade diese Rolle, die heute als Problem begriffen wird.

Meine letzte Ueberlegung betrifft diesen Punkt: Wenn der Beruf der Selektor ist für das Curriculum von Lehrern und wenn unter Beruf vor allem eine didaktische Qualität verstanden werden muss, dann lässt sich nur schliessen, dass eben diese Qualität verstärkt studiert werden muss. Das wertet das genuine Fachwissen nicht ab; eine didaktische Konstruktion gelingt nur dann, wenn das Wissen die Lehrsituation bei weitem übersteigt. Die professionelle Souveränität hängt von der fachlichen Verstehensleistung ab, aber nicht nur, denn die Uebersetzung in Lehren und Lernen ist eine eigene Problemstellung, die sich nicht aus der Dynamik der Wissenschaft selbst ergibt. Wissenschaften müssen für die eigene Lehrbarkeit sorgen, aber der Unterricht von Spezialisten muss unterschieden werden von der Didaktik für Novizen und dem Verwendungszweck einer allgemeinen Bildung.

Damit schliesse ich: Eine universitäre Lehrerbildung ist unverzichtbar, wenn die Schulen ihre Standards bewahren und den Anschluss an die Wissensproduktion nicht verlieren wollen. Methodische Fragen, wie die Individualisierung des Unterrichts, sind damit nicht zugleich erledigt, können aber auch nicht unabhängig davon bearbeitet werden. Man kann nicht an *sich* "individualisieren" oder auf "die" Entwicklung "des" Kindes eingehen, sondern benötigt dazu didaktische Kontexte, soweit jedenfalls Schule ihren Sinn behalten soll. Der Sinn ist dem Bedeutungsfeld von *Bildung* zu entnehmen, und das rechtfertigt eine universitäre Ausbildung, wenngleich nicht zwingend in der heutigen Struktur, doch auch nicht unter Inkaufnahme der immergleichen Mythen.

Literatur

CHUBB, J.E./MOE, T.M.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution 1990. - DOYLE, D.P. & HARTLE, T.W.: *Excellence in Education: The States Take Charge*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research 1985. - KROHN, A.E.: *Meine Heimschule. Die Schule ohne Schule zur Ertüchtigung Untüchtiger durch lebenswahre Arbeit. Wie ein Schulmeister auszieht, das Leben zu suchen*. Leipzig 1924 (=Entschiedene Schulreform, hrsg. von P. OBSTERREICH, Bd. 26). - LEIF, J.: *Pour une éducation subversive. De l'identification à la libération*. Paris: Armand Colin 1981. - *Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe 1 in den Kantonen der NWEDK*. Verfasst von der Pädagogischen Projektkommission. o.O. 1991. - MEYROWITZ, J.: *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York/Oxford: Oxford University Press 1986. (paperback). - *National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington 1983. - OAKESHOTT, M.: *The Voice of Liberal Learning*. Ed. by Timothy FULLER. New Haven/London: Yale University Press 1989. - OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen, Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1986, S. 167-218. - OTTO, B.: 1 Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. K. KREITMAIR. Paderborn 1963. (= Schöningshs Sammlung Pädagogischer Schriften. *Quellen zur Geschichte der Pädagogik*, hrsg. v. T. RUTT). - PETERSON, P.E.: *The Politics of School Reform, 1870-1940*. Chicago/London: University of Chicago Press 1985. - POWELL, A.G./FARRAR, E./COHEN, D.K.: *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston: Houghton Mifflin 1985. - SALOMON, G.: Television is "Easy" and Print is "Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: *Journal of Educational Psychology* 76, no. 4 (1984), S. 647-658.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 2
JUNI 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schölssli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei
Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

Inserate und Stellenanzeigen:

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052
Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter-Brand AG, Balgstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 62

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 2, 1992

Editorial	Kurt Reusser Peter Füglistner, Heinz Wyss	139
SCHWERPUNKT: NEUSTRUKTURIERUNG DER LEHRER(INNEN)BILDUNG		
	Heinz Wyss Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen	141
Pädagogik/ Psychologie am Gymnasium	Anton Strittmatter Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen	152
Pädagogische Fachhochschule	Hans Jakob Streiff Modell einer Pädagogischen Fachhochschule	158
Ausbildung von Berufsschul- lehrer(inne)n	Martin Straumann Grundsätze für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Berufsschule	167
Pädagogikprofessor stellt sich vor	Walter Herzog Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie	171
Memorandum NWEDK	Pädagogische Kommission der NWEDK Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK	179
Universität und Lehrerbildung	Jürgen Oelkers Universität und Lehrerbildung	185
Lehrermangel und Lehrerüberfluss	Gotfried Hodel Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)- arbeitslosigkeit in den Bernischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945	197
Veranstaltungs- berichte	Heinz Wyss Verstehen Lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff. WBZ-Kurs, 9.-13.3.1992 an der Universität Bern	206
	Beat Trottmann Was ist zu tun für ein positiveres Bild von Lehrer- beruf und Schule? Seminar der NW LCH, 20.-22.1.1992 in Matten/Interlaken	210