

Wunder, Dieter

Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik. Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt?

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 343-347



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Dieter: Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik. Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt? - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 343-347 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275756 - DOI: 10.25656/01:27575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275756>

<https://doi.org/10.25656/01:27575>

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

Dieter Wunder

Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik?

Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt?

I

Der Hochschulpolitiker *Künzel*, Präsident der Hochschule Osnabrück, von Hause aus Ökonom, hat aufgrund jahrelanger Diskussionen an seiner Universität Vorschläge zur Lehrerbildung vorgelegt. Diese Tatsache ist *sowohl erfreulich wie alarmierend*.

Lehrerbildung ist zu wichtig, als dass man sie allein den Fachleuten – Erziehungswissenschaftlern, Ministerialbeamten und Lehrerorganisationen – überlassen kann. Sie betrifft das gesamte Schulwesen, also die Zukunft der Gesellschaft. Je mehr sich die Hochschul- wie auch die allgemeine Öffentlichkeit für Lehrerbildung interessiert, desto eher sind Chancen der Reform und politischen Durchsetzbarkeit gegeben.

Ich erinnere in diesem Zusammenhang an den *Beschluss der CDU* auf ihrem sog. kleinen Parteitag, dem Bundesausschuss vom 20. 11. 2000, für den die baden-württembergische Kultusministerin Schavan federführend zuständig war. In Punkt 24 heißt es u. a.: „Ein ethisch-philosophisches Grundlagenstudium muss Teil jeder Lehrerausbildung sein. Praktika müssen ein Kernbestandteil des Lehrerstudiums sein. Der pädagogische „Ernstfall“ muss im Mittelpunkt der Lehrerbildung stehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen in Aus- und Fortbildung über das fachliche und fachdidaktische Studium hinaus zur Erziehung in der Schule befähigt werden.“

Künzel und Schavan – zwei Beispiele bestätigen, dass Lehrerbildung wieder ein öffentliches Thema ist. Sie zeigen zugleich, dass der Vorschlag der von der KMK eingesetzten „*Terhart-Kommission*“ vom Herbst 1999 (Perspektiven 1999), die Lehrerbildung in den bisherigen Strukturen zu verbessern, offensichtlich nicht hinreichend befriedigt. Was diese „autorisierte“ Fachleute vorschlugen, wird vom Hochschulpolitiker Künzel beiseite geschoben. Diese geringe Überzeugungsfähigkeit der Fachleute finde ich alarmierend; möglicherweise haben sie sich allerdings entgegen mancher anderen fachlichen Diskussion (vgl. etwa Becker 1999, Oelker 1999) zu stark – angebunden an die Diskussionen der Ministerialbürokratie innerhalb der Kommission – auf den direkten Anschluss an die bisherige Form der Lehrerbildung festgelegt. Wie immer dem sei, Künzel macht die Gefahr deutlich, dass aus fachlicher Sicht bedenkliche Wege eingeschlagen werden könnten.

Während Schavan scheinbar oder tatsächlich sich auf den hergebrachten Gleisen der Kritik der gegenwärtigen Lehrerausbildung bewegt – die Praxis komme zu kurz –, wendet sich Künzel von den herkömmlichen Positionen in der Lehrerbildungsdiskussion – Verbesserung der Zweiphasigkeit oder Einphasigkeit – ab und führt *vier Phasen* ein: dem (inhaltlich auf Unterrichtsfä-

cher bezogenen) fachwissenschaftlichen Bachelorstudium (3 bis 3 1/2 Jahre) folgt eine halbjährige berufsorientierende Praktikumsphase; danach wird ein kurzes lehrberufsbezogenes Masterstudium (1 1/2 bis 2 Jahre) in Verantwortlichkeit eines Zentrums für Lehrerbildung absolviert, an das sich ein verkürztes Referendariat anschließt.

Künzel denkt von den „institutionellen Bedingungen von Lehre und Studium an der Hochschule“ her (Künzel S. 1), nämlich von den *Aufgaben der traditionellen Disziplinen*. Diese sollen gestärkt werden, ihnen soll offensichtlich die Konkurrenz zu Anforderungen einer beruflichen Ausbildung erspart werden. In seinem hochschulpolitischen Ansatz geht es Künzel darum, die „staatliche Fremdbestimmung“ (Künzel S. 3) der Universität zu beseitigen, da sie zu einer „schleichenden Entwertung der fachwissenschaftlichen Kompetenz“ führe (Künzel S. 3). Offensichtlich ist für ihn im fachwissenschaftlichen Studium die steuernde Funktion des Staatsexamens die Wurzel des Übels (Künzel S. 2), beim Master-Studium hat er keine Einwände gegen den staatlichen Einfluss (Künzel S. 6).

Das Urteil zu Künzels Vorschlag ist leicht gefällt. Künzel *übergeht die Interessen der Studierenden wie die der Schule* (und anderer pädagogischer Einrichtungen). Wer zur Universität mit dem Berufswunsch Lehrer kommt, hat erst einmal ein fachwissenschaftliches Studium ohne jeden Berufsbezug zu absolvieren – eine eigentümliche Vorstellung. Was die Schule verlangt, wird gänzlich in die zweite Studienphase verlegt, die sehr knapp angesetzt ist und daher kein wissenschaftliches Studium mehr darstellt, sondern allein das theoretische Gerüst der Berufspraxis liefert. Dementsprechend *haben die Erziehungswissenschaften im Fachstudium nichts zu suchen*; sie werden zu Hilfsdisziplinen der beruflichen Ausbildung. Insofern fragt man sich, warum Künzel auf eine Integration mit dem Referendariat verzichtet. Indem dieses auf ein Jahr verkürzt wird, schreibt Künzel diesem nur noch die Ausbildung der Berufsfertigkeit zu.

Bisherige Reformbemühungen zur Lehrerbildung waren von dem Wunsch gekennzeichnet, die *Integration zwischen Fachdisziplinen und Erziehungswissenschaften* zu verbessern, strittig blieb allein der Ort der praktischen Ausbildung. Künzel verabschiedet sich von diesem Wunsch. Offensichtlich überzeugen ihn die bisherigen Versuche der Integration nicht, für ihn sind die Erziehungswissenschaften zudem anscheinend keine Fachwissenschaften, haben daher in der Universität erst dort ihren Ort, wo es um die Ausbildung zum Beruf geht.

Man könnte die unterschiedlichen *Ansätze zur Veränderung und Verbesserung der Lehrerbildung* nach den leitenden Gesichtspunkten gliedern:

(1.) Die *Dominanz der Fachwissenschaften* (im Sinne der Disziplinen, die Unterrichtsfächern entsprechen, so im Folgenden immer gemeint) bestimmte die Gymnasiallehrerausbildung vor den Reformen der 60er Jahre. Zu diesem Muster kehrt Künzel auf einem Umweg zurück – indem er die Lehrerausbildung dem kurzen Master-Studium zuordnet. In beiden Fällen geht es im Kern um wissenschaftliche „Bildung“ ohne Berufsbezug.

(2.) Die *Dominanz aller wissenschaftlichen Fächer*, also der Fach- wie Erziehungswissenschaften, wobei letztere die „Führung“ haben, ist das Modell, das

vielen Erziehungswissenschaftlern, z. B. dem Vorstand der DGfE (vgl. dazu Wunder 2001), vorschwebt. Hier geht es um wissenschaftliche „Bildung“ mit theoretischem Bezug zur Praxis, also um eine theoriebezogene Lehrerausbildung.

(3.) Die *Verbindung von Wissenschaften und Praxis* durch Reform der bestehenden Ausbildung vertritt die Terhart-Kommission. Sie unterscheidet sich von Position 2 durch die starke Betonung der Koordination der unterschiedlichen Elemente der Ausbildung, die einem Lehrerbildungszentrum obliegt – allerdings ohne Verbindlichkeit. Zudem wird die Praxis nicht nur als Reflexionsgegenstand, sondern durchaus als beginnende Berufseinführung verstanden.

(4.) Die *Verbindung von Wissenschaften, Praxis und beruflicher Ausbildung* visiert offensichtlich Frau Schavan an und ist die Position, die etwa die GEW vertreten hat.¹ Die einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg und Osnabrück wie auch die DDR versuchten die Verwirklichung (vgl. a. Oser 1987) – mit unterschiedlichem Erfolg. Die Ausbildung zum Lehrerberuf erfolgt vollständig oder zumindest teilweise bereits auf der Universität.

Aus solcher Übersichtsperspektive mutet Künzel historisch überholt an.²

II

Man kann allerdings auch die Position einnehmen, *sich der Provokation Künzels zu stellen* und zu fragen, ob es nicht auch aus der Sicht der Praktiker wie der Lehrerbildner *gute Gründe* gibt, *die zugunsten Künzels sprechen?*

Er warnt vor einer *Entwertung der fachwissenschaftlichen Kompetenz*. Gibt es dafür nicht Anzeichen? Wenn der Vorstand der DGfE in seiner Stellungnahme zur Terhart-Kommission eine stärkere Berücksichtigung der Schulbezugs der Fachwissenschaften fordert (Sekretariat S. 78f.), ist dies eigentlich Beweis genug: die Fachwissenschaften haben aus dieser Sicht nicht hinreichend Eigengewicht für ihr Programm – sie sollen sich den Schuleigenheiten anpassen. Die Praxis des Lehrerstudiums, könnte man vergröbernd folgern, bestätigt Künzel. Viele Studierende wollen Lehrer werden und vernachlässigen die fachwissenschaftliche Ausbildung – manchmal unter dem Beifall von Erziehungswissenschaftlern. Andere, vor allem die Gymnasiallehrer, drücken sich nicht selten vor allzu viel Pädagogik etc. – mit expliziter Zustimmung ihrer fachwissenschaftlichen Hochschullehrer. Nicht zufällig ist der Widerstand der fachbewussten Gymnasiallehrer gegen eine „Verpädagogisierung“ ihres Studiums bisher relativ erfolgreich gewesen. Mit einem Wort: die Fachwissenschaften sind eine *crux* für die Lehrerbildung. Hat Künzel also nicht recht, wenn er Fachstudium und Lehrerbildung trennt?

Anders gefragt: ist es nicht eine *Überforderung*, wenn Studierende in acht Semestern *zwei Fächer unter wissenschaftlichen Anforderungen studieren* sol-

1 Oelkers (1999, S. 68ff) charakterisiert eine Gruppe von Reformern mit „Studium als ‚Praxisbezug‘“: ob diese Position wirklich ernsthaft vertreten wird, bezweifle ich; ich würde sie weder Frau Schavan noch der GEW unterstellen.

2 Bezeichnenderweise argumentiert Künzel ohne Bezug zur Geschichte der Lehrerbildung.

len, zugleich mit demselben Anspruch die Erziehungswissenschaften mit allem, was dazu gehört – und schließlich noch den Bezug zur Praxis finden, gar erste Berufserfahrungen machen sollen? Leiden die bisherigen Reformvorschläge nicht darunter, dass sie letztlich alle Anforderungen erfüllen wollen, also keine erreichen können? Egon Becker (1999, S. 60f.) sieht den wesentlichen Grund für das Scheitern der Lehrerbildung in der „Illusion“ „einer integrierten und praxisorientierten Lehrerausbildung“.

Welche *Antworten* können guten Gewissens gegeben werden? Was wissen wir genau über die Effekte bisheriger Lehrerbildung, was über die Unterschiede? Alle Beteiligten arbeiten mit gedanklich wohl fundierten, überkommenen und/oder in der Praxis akzeptierten Annahmen, aber über Sicherheiten verfügen wir nicht. Oelkers (1999) macht dies mit seinen skeptischen Nachfragen zu den Zielen von Lehrerbildung überdeutlich.

Die Folgerung kann angesichts dieser Einschätzung eigentlich nicht lauten, es gebe nur einen Weg zur besten Lösung. Vielmehr ist *Offenheit für unterschiedliche Ansätze* angesagt.

Denkt man weiter in dieser Richtung, dann könnte man Künzels radikalen Vorschlag weiterspinnen. Man stimmt der fachwissenschaftlichen Ausbildungskonzeption (mit Universitätsabschluss) ebenso wie dem Praxishalbjahr zu. Dann folgt eine integrierte Praxisausbildung, die das Master-Studium wie das Referendariat in einer (universitären) Ausbildungsphase zusammenfügt (mit Staatsexamen): sie hätte die Doppelaufgabe, die wissenschaftliche Reflexion pädagogischen Handelns zu erlernen und zugleich das pädagogischen Handeln in seinen Anfangsgründen einzuüben. Für diese zweite Ausbildung – es wäre tatsächlich eine solche, nicht einfach nur eine zweite Phase – wäre in etwa dieselbe Zeit wie für die erste Ausbildung zu veranschlagen. Der Lehrerberuf würde also eine Doppel-Ausbildung verlangen.

Wenn ich so argumentiere, tue ich dies ohne gesichertes Fundament – des Wissens über eine wissenschaftliche und gute, weil praxisrelevante Lehrerbildung. Ich selber neige eher zu einer voll integrierten Lösung, habe aber den Eindruck, *dass sich für alle Positionen gute Argumente anführen lassen*, allerdings wenig gesicherte Erkenntnisse – trotz aller intensiven Diskussionen.³

Daher läge es nahe, für eine *Vielfalt von Wegen* zu plädieren. Daher variiere ich einen schon gemachten Vorschlag (Wunder 2000). Sollte es nicht im föderalen wie universitären Wettbewerb möglich werden, *mehrere Wege zum Lehrerberuf zu institutionalisieren*? Warum soll in Bochum nicht à la Terhart, in Hamburg und Magdeburg à la DGfE-Vorstand, in Osnabrück à la Künzel plus und in X à la Oelkers⁴ ausgebildet werden? Woher kommt eigentlich unsere

3 Ein Blick in die Literatur seit 1945 – anhand des Stichwortes Lehrerbildung im Katalog der Deutschen Bibliothek (Stand 23. 1. 2001) – zeigt seit den 70er Jahren eine intensive Diskussion (von 880 Veröffentlichungen erscheinen in den 70er Jahren 230, in den 80er 308, von 1990 bis 2000 199).

4 Oelkers (1999, S. 78-80) macht Vorschläge quasi quer zu anderen Überlegungen mit einem gemeinsamen Curriculum der Ausbildungsphasen, mit einer Leitung, die Angebote von Personen und Inhalten verbindlich abstimmen kann, mit Forschung im Kontinuum Lehrerbildung.

Vorstellung, Lehrerbildung müsse einem einheitlichen Schema folgen? Die Kultusminister müssten sich auf die gegenseitige Anerkennung einigen, die Innenminister müssten die Besoldungs- und Laufbahnregelungen entsprechend öffnen. *Vielfalt entspricht dem Föderalismus; Vielfalt stellt die universitäre Wirklichkeit dar.* Unterschiedliche Ausbildungen können miteinander konkurrieren, man kann endlich die Erfahrungen sammeln, die uns heute fehlen.⁵

Literatur

- Becker, Egon 1999: Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In: F.-O. Radtke (Hrg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. FB Erziehungswissenschaft der J.W. Goethe-Universität, Frankfurt, S. 50-65
- Künzel, Rainer 2001: Konsekutive Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 2001, 4, im Druck (Zitate beziehen sich auf die im Herbst 2000 verbreitete Manuskript-Fassung)
- Oelkers, Jürgen 1999: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. FB Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt, S. 66-81
- Oser, Fritz 1987: Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. In: *ZfPäd* 33, 1987, S. 805-822
- Perspektiven 1999: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn (Vervielfältigung)
- Sekretariat 1999: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Synopse der Rückmeldungen der Verbände/Gruppierungen zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission „Lehrerbildung“, Vorlage zur Anhörung am 18. März 1999 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn (Vervielfältigung)
- Wunder, Dieter 2000: Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen? In: *Die Deutsche Schule*. 92, 2000, 2, S. 134-138
- Wunder, Dieter 2001: Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: *Erziehungswissenschaft*. 11, 2000. H. 22, S. 46-52

Dieter Wunder, geb. 1936, Dr. phil., 1972 bis 1981 Leiter der Ganztags Gesamtschule Hamburg-Mümmelmannsberg; 1981 bis 1997 Vorsitzender der GEW; 1997 Mitglied Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung.

Anschrift: Franz-Groedel-Str. 5, 61231 Bad Nauheim
E-Mail: dwunder@planet-interkom.de

5 Dieser Aufsatz wurde vor der Veröffentlichung der Vorschläge des Expertenrates NRW fertiggestellt. Der hier vertretene Ansatz verbietet es, derart leichtfertig wie der Expertenrat die Lehrerbildung eines ganzen Landes auf ein Modell umzustellen, dem jede Erfahrung fehlt.