

Gruschka, Andreas

Von den "Tabus über dem Lehrberuf" zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

Pädagogische Korrespondenz (2001) 28, S. 45-56



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gruschka, Andreas: Von den "Tabus über dem Lehrberuf" zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2001) 28, S. 45-56 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-80954

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-80954>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

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

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Unvermeidbar und ohnmächtig -
Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung

Das Gespräch

- 32 Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
Teilnehmende: Th. W. Adorno, H.-J. Heydorn, H. Becker
Moderation: G. Kadelbach

Diskussion I

- 46 *Andreas Gruschka*
Von den »Tabus über dem Lehrberuf«
Zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

Diskussion II

- 58 *Ulrich Oevermann*
Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«
im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie

Vermischtes I

- 82 *Martin Heinrich*
Credit Points = Punkte auf Kredit?
Die Reform der Studienordnungen als Studierendenschreck

Dokumentation

- 86 Hessen wieder einmal ganz vorn!

Wandel von Schule

- 88 *Martin Heinrich*
Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument?
Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen

Vermischtes II

- 105 PISA
Oder: Populistische Insinuationen Schulischer Arbeitsergebnisse

Andreas Gruschka

Von den »Tabus über dem Lehrberuf« zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerausbildung

Nachdem Adorno im frisch gegründeten Max Planck-Institut für Bildungsforschung auf Einladung des Gründungsdirektors Hellmut Becker die »Tabus über dem Lehrberuf« 1965 vorgetragen hatte und G. Kadelbach diesen Vortrag in seiner Serie des Hessischen Rundfunks senden ließ, wurde Heinz Joachim Heydorn eingeladen, zusammen mit Adorno und Becker in einer Folgesendung über die »Tabus« zu diskutieren. Es war das erste und blieb das einzige gemeinsame öffentliche Auftreten der beiden kritischen Bildungstheoretiker aus Frankfurt. Das Gespräch bietet, weil Heydorn in seinen Schriften an keiner Stelle explizit auf Adorno einging, wie umgekehrt sich in Adornos Schriften keine Verweise auf Arbeiten Heydorns finden lassen, die singulare Gelegenheit, die Wirkung des einen auf den anderen zu beobachten. Zu einer Diskussion divergenter Auffassungen kam es freilich nicht. Heydorn und Adorno stimmten in ihren Grundauffassungen überein. Das wird schon einleitend am Hinweis des »Pädagogen« Heydorn deutlich, mit dem dieser auf die gesellschaftliche Formbestimmung und Funktion der öffentlichen Erziehung verweist. »Die realen und ideologischen Bedürfnisse der Gesellschaft finden in ihr (der Schule d.V.) ihren Niederschlag«. Beiden war klar, dass ohne eine historisch ausgewiesene Theorie der Gesellschaft in kritischer Absicht sich wenig über die Pädagogik sagen ließe. Sie verfehlt als Reflexionssystem ihre Aufgabe der Aufklärung über die Erziehungsverhältnisse, wo sie sich in den »einheimischen Begriffen« (Herbart) häuslich einrichtet. Zugleich hat die Pädagogik weder Erfüllungsgehilfe der Herrschaft zu sein, noch darf sie so tun, als ob sie schon mit ihrer guten Absicht auf der Seite der Heranwachsenden stünde. Heydorn wie Adorno waren sich bewusst, dass Pädagogik einzig die Funktion hat, den Nachwuchs dazu zu befähigen, eine menschenwürdige Welt herbeizuführen bzw. die Hoffnung auf diese lebendig zu halten durch Kritik an der unvernünftigen Einrichtung der Gesellschaft und ihrer fortgesetzten »Naturgeschichte«.

Entsprechendes wird im Rundfunkgespräch mehr angedeutet als ausgeführt. Man merkt dem Text deutlich an, dass Heydorn und Adorno (noch) nicht so kommunikativ »miteinander können«, wie es Becker und Adorno in der Serie ihrer Rundfunkgespräche gezeigt haben. Eine gewisse Hemmung, aufeinander zuzugehen, ist bei beiden zu spüren. Hinzu kommt, dass die Rollen für ein intensives Gespräch ungünstig besetzt sind. Adorno soll eher zuhören, was die anderen zu seinen »Tabus« zu sagen haben. Aber Kadelbach positioniert ihn denn doch als die Zentralfigur des

46 • Pädagogische Korrespondenz

Gesprächs und Adorno sieht für sich als »Sündenbock« kein Problem darin, sich entsprechend erklärend ins Spiel zu bringen. Becker mischt sich immer wieder energisch ein und versucht, das Gespräch zu erden, indem er auf die konkreten Probleme der Lehrerbildung verweist. Von daher bleibt für Heydorn nur die Möglichkeit, hier und da etwas herauszustellen, was ihm besonders wichtig ist, ohne dass er dabei auf die »Tabus« selbst eingehen würde. Man hat den Eindruck, dass es ihm so gegangen ist, wie den Mitarbeitern Beckers, als diese Adornos Vortrag hörten. Da gab es nichts zu diskutieren, weil weitgehend zuzutreffen schien, was Adorno in provozierender Absicht vorgetragen hatte. Für dieses Publikum waren augenscheinlich die Tabus keine mehr. Und auch Heydorn kommt es nicht in den Sinn, gegen die Tabus etwas »eigentlich« Positives ins Feld zu führen. Schließlich sorgt die nicht immer geschickte Gesprächsregie Kadelbachs dafür, dass die Diskussion phasenweise Patchwork bleibt und es nicht zu einem wirklichen Gespräch kommt. Dennoch ist der Text, wie noch zu zeigen sein wird, in der Sache ungemein instruktiv. Er enthält Grundbestimmungen, mit denen kritisch eingeordnet werden kann, was gegenwärtig heftig als Reform der Lehrerbildung diskutiert wird.

II

Wer über dreißig Jahre nach der Sendung den Text liest, dem mag vieles von dem, was Adorno und Heydorn vorbringen, zunächst merkwürdig altertümlich und hausbacken formuliert erscheinen. Dabei darf man nicht vergessen, in welcher Situation sowohl die »Tabus« als auch die Diskussion über sie gesendet wurden.

Es herrschte Anfang der 60er Jahre ein enormer Lehrermangel, mit Hilfe von Schnellkursen sollten z.B. in NRW »Mikätzchen« (nach ihrem Erfinder, dem damaligen Kultusminister Mikat so benannt) als Mittel gegen den Mangel produziert werden. Die Bildungskatastrophe wurde ausgerufen und die Bildungsexpansion hatte gerade begonnen. Damit stand der Ausbau der Lehrerbildung auf der Tagesordnung. Auf diese Entwicklung waren weder die pädagogischen Hochschulen noch die Universitäten vorbereitet.

An den pädagogischen Hochschulen wurden die Lehramtsanwärter durch die »didaktische Hintertreppenliteratur« weitgehend von einer wissenschaftlichen Durchdringung der Praxis abgehalten. Statt einer gesellschaftstheoretischen oder philosophischen Besinnung auf die Probleme der Schulbildung wurden die Lehrer mit volkstümlicher Bildung auf die einfache und als natürlich ausgegebene Lebensform der Kinder des Volkes ausgerichtet. Die angehenden Gymnasiallehrer standen dagegen noch ganz im Zeichen, Philologen und damit Träger des humanistischen Erbes werden zu sollen. Dafür war ein Studium der Pädagogik als Sozialwissenschaft nicht nötig. Der Student studierte seine beiden Schulfächer mit der ihm vom Professor angedienten Haltung, er würde dadurch in die Wissenschaften eindringen. Dazu kam ein Philosophicum, in dessen Verlauf der Student ein wenig von der philosophischen Überlieferung und den Klassikern der Pädagogik kennen lernte. Auf die Schule mit ihren realen Problemen des Unterrichts, der Bildung und Erziehung mussten die angehenden Studienräte während ihres Studiums nicht blicken.

Die Universitätspädagogik emanzipierte sich erst langsam von der »Innerlichkeit des deutschen Bildungsdenkens«. Die Schülergeneration der Vertreter der geisteswissenschaftlichen oder existentialistischen Pädagogik machten sich in dieser Zeit auf, die Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zu vollziehen, den sozialen Tatsachenblick einzuüben. Jetzt erst wurde mit der empirischen Beobachtung des Erziehungssystems und seines Verhältnisses zur Gesellschaft begonnen.

Alle drei Diskutanten verbindet die Distanz zur damals noch herrschenden Universitätspädagogik sowie der Praxis der Lehrerausbildung an den pädagogischen Hochschulen. Heydorn blieb zeit seines Lebens Außenseiter der akademischen Pädagogik. Sein Thema, der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, passte nicht in eine pädagogische Denkform, die sich vor allem um die virtuelle Überwindung der Widersprüche durch pädagogische Konzepte und Systementwürfe bemühte. Auf seinem Weg nach Frankfurt versuchte er, die Ausbildung der niederen Lehrberufe auf das Niveau der wissenschaftlichen Studien anzuheben. Seine Leitidee hatte dabei deutlich mehr mit Humboldts Universitätsidee zu tun als mit einer »modernen« Einrichtung zur Hebung des beruflichen Qualifikationsniveaus. Auch Becker, von Hause aus Jurist, schätzte Humboldt. Aber ihm war von allen dreien wohl am deutlichsten bewusst, wie sehr die Idee der Universität zur Sicherung des Privilegiensystems missbraucht und wie Humboldts »Einsamkeit und Freiheit« als Abkehr von den sozialen Tatsachen genutzt worden war. So begann er zu dieser Zeit in kritischer Perspektive zum akademischen Betrieb in Berlin mit Bildungsforschung. Diese stellte er bald in den Dienst einer möglichst weit aufgeklärten Bildungsreform. Adorno las auf seine Empfehlung hin Autoren der Universitätspädagogik und hat über den Schock, was er dort entdeckte, in mehreren Texten Auskunft gegeben. Hier tobte sich noch ganz unbeeindruckt von sozialer Aufklärung der Jargon der Eigentlichkeit aus. Bollnows autoritär gefärbte Wesensschau einer Pädagogik der Geborgenheit und der Umkehr durch Strafe hat er als »Aberglauben aus zweiter Hand« verhöhnt. Das, was Pädagogen wie Nohl zur Heiligung des pädagogischen Bezuges durch die Liebe des Lehrers zu seinem Schüler einfiel, spielt direkt in dem Gespräch noch eine Rolle. Dass Adorno überhaupt »Tabus über dem Lehrberuf« beim Namen nennen muss, resultiert aus der Tatsache, dass die Pädagogik sich ihnen nicht stellte und sie stattdessen völlig mit der Idealisierung einer Praxis beschäftigt war, zu der sie keinen sachhaltigen Zugriff suchte.

Die postulierte »relative Eigenständigkeit der Pädagogik von der Gesellschaft« (W. Flitner) hatte sie unter der Hand dazu genutzt, sich nicht mehr auf die gesellschaftliche Abhängigkeit analytisch zu beziehen. Sie war so stark mit der Auslegung ihrer advokatorischen Fürsorge für den Zögling beschäftigt, dass sie dessen schlichte Abhängigkeit wie die der Schule aus dem Blick verlor. Mit der Wesensschau der pädagogischen Liebe wurden die realen Gewaltverhältnisse der Schule verdrängt. Die in den »Tabus« entfalteten Überlegungen zur zivilisatorischen Erblast des Projekts der bürgerlichen Pädagogik hat die Universitätspädagogik auch später nur in marginaler Weise aufgegriffen. Erst die Sammlung über »Schwarze Pädagogik« von Katharina Rutschky hat viele Jahre später für eine gewisse Irritation in der Zukunft gesorgt.

Die damals herrschende Pädagogik hielt auch die analytische Psychologie für

48 • Pädagogische Korrespondenz

abwegig, denn sie richtete ihr Interesse auf die psychischen Untergründe und Abgründe, den »Schweinekram«. Mit ihr konnte nur ein Zerrbild pathologischer Erscheinungen gemalt werden. Allein eine solche Psychologie fand Wohlwollen, die sich entweder als technisches Mittel zum Zweck des Unterrichts (in der Nachfolge Herbarts) empfahl oder aber die affirmativ gewünschten Stimmungen herbeizuführen versprach. Diese merkwürdig wieder aktuelle Zuwendung zur Psychologie erklärt, warum Adorno im Gespräch zu bedenken gibt, es käme darauf an, welche Psychologie den angehenden Lehrern vorgestellt werde.

Schließlich war die Pädagogik, auf die sich die Diskutanten beziehen, weit entfernt von der empirischen Untersuchung der realen Verhältnisse der öffentlichen Erziehung. Empirische Forschung war der damaligen Pädagogik weitgehend als »Fliegenbeinzählerei« verdächtig, die könne nichts über das komplexe Ganze der Erziehung und Bildung aussagen. Spranger reichte der Umgang mit einigen männlichen Jugendlichen aus seinem Umfeld, um eine über Jahrzehnte erfolgreiche »Psychologie des Jugendalters« für Pädagogen schreiben zu können. Erst spät fiel ihm auf, dass er die weibliche Jugend schlicht vergessen hatte.

Festzuhalten sind zwei unterschiedliche Voreinstellungen der Diskutierenden zur Reform der Lehrerausbildung. Während Becker sozialwissenschaftliche Aufklärung in den Vordergrund gestellt sehen möchte, sind Heydorn und Adorno als Erben des Hochschulhumanismus vor allem daran interessiert, Lehrern (Menschen-)Bildung im Medium der Wissenschaft zu ermöglichen, die freilich, um nicht ins verblasene Pathos der herkömmlichen akademischen Bildungsvorstellung abzugleiten, aus einer gesellschaftstheoretisch begründeten, allgemeinen Denkerziehung und der philosophischen Überlieferung abgeleitet werden müsste. An eine Lehrerbildung, die die Praxis des Unterrichts ins Zentrum der wissenschaftlichen Reflexion stellen würde, denkt keiner der Gesprächspartner. Das dürfte sowohl aus der Ortlosigkeit einer solchen Reflexion in der damaligen didaktischen Literatur resultieren als auch aus der durch die eigene akademische Laufbahn einsozialisierten Aversion gegen jede Verberuflichung des Studiums. Ihre Qualität sollte die Hochschulbildung ja gerade in der Distanz zum instrumentell eingeschränkten und ausgerichteten beruflichen Zweck erhalten.

III

Die Diskussion über die »Tabus« wendet sich nach einigen grundsätzlichen Rückverweisen auf die Geschichte des Lehrerberufs, seine gesellschaftliche Stellung und Reputation Fragen der Professionalität zu. Diese nehmen ihren Ausgangspunkt beim Problem der Gewalt. Adorno reagiert auf ein mögliches Missverständnis, dass seine Überlegungen gedeutet werden könnten, als ob er der Notwendigkeit der schulischen Zucht als Vorstufe zur Einstimmung auf die gesellschaftliche Gewalt das Wort habe leihen wollen. Dagegen wäre der kritische Blick darauf zu richten, in welchem Maße die »Gewaltgesellschaft« sich in der Schule spiegele. Der Lehrer erscheint auf diese Weise als der Büttel der Herrschaft. Er besitzt diese Funktion nicht unbedingt im Wissen um seine Wirkung und mit seinem Willen, sondern - so Adornos Hoffnung -

auf der Basis mangelnder Aufklärung. Viel von dieser Gewalt wäre damit obsolet geworden.

Beckers Zug-Erzählung soll den Zuhörern deutlich machen, welche konkrete Gestalt der Archetyp des »Henkers« und »Steißtrommlers« in der alltäglichen Schule annimmt. Die Geschichte von den gemachten, aber nicht in die Schule gebrachten Hausaufgaben passt zu Adornos Bedenken, denn die mechanische Sanktionsreaktion der Schule auf einen völlig unproblematischen Sachverhalt und ihr Versagen gegenüber der pädagogischen Situation wird von dem Kind wie von der Mutter sicherlich als individuelle Willkür gedeutet worden sein. Deren Basis, die durch das Lehramt gesicherte strukturelle Gewalt, muss dafür nicht in den Blick geraten. Die Geschichte passt vielleicht besser noch zu Beckers ureigenem Thema von der »verwalteten Schule«. Die ist sogar bereit, den Vorschriften zu folgen, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt. In solchen Verhaltensmustern beweist sich nicht nur die Herrschaftsförmigkeit der Umgangsformen der Institution, sondern auch ein Mangel an professionellem Selbstbewusstsein und einer entsprechend autonomen Regelung der pädagogischen Problemlagen.

Die in der beckerschen Szene zum Ausdruck kommende Neigung zur Distanzierung von Pädagogik durch sanktionsbewehrte Verhaltensregeln und formalisierte Beziehungen spitzt Heydorn zu, indem er eines der Motive Adornos aufgreift. Es sei gerade die »Machtsetzung über Unmündige«, die die Irrationalismen des schulischen Betriebes heraustreibe. Der Lehrer, der über die Schüler herrscht, parodiert - wie Adorno ausgeführt hatte - bloß die Macht, die er in Wahrheit nicht besitzt. Indem er sie dennoch ausgiebig in Szene setzt, bzw. durch die Ordnungen der Schule in Szene setzen lässt, muss - so verlängert Heydorn - der Verkehr zwischen Schülern und Lehrern zu Verrücktheiten führen. Gehindert daran, eine lebendige Beziehung um einer Sache willen, nämlich der Bildung, herzustellen, würden Ersatzhandlungen nötig, deren pädagogische Versprechen immer hohl klingen müssten. Unterricht werde durchweg ein Tun, um ein fiktives anderes zu erreichen. Die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs durch seine Regeln geschehe nicht mehr als Mittel zu einem sinnvollen pädagogischen Zweck, sondern verfolge primär die Selbstrechtfertigung der Institution.

Man kann diese Tendenz - so Adorno und Heydorn in nahtloser Übereinstimmung - als eine der zentralen der Schule verstehen, die verhindert, dass Lehrer tun, was eigentlich ihres Amtes wäre. Verhaltensweisen wie die kritisch aufgespießten machen aus dem Ideal des Professionellen, der mit seiner akademischen Bildung zur autonomen Ausübung seines Berufes zu befähigen wäre, die Realität eines kleinen Schreibtischtäters, der gleichzeitig von der Angst getrieben wird, ob er alle seine Vorschriften erfüllt hat, und der sich insgeheim daran berauscht, dass er als Exekutor solcher Vorschriften auf andere Macht ausüben kann.

Heydorn schützt sich vor der Illusion, die »Machtsetzung« wie die Irrationalismen wären innerhalb der Schule genauso zu überwinden, wie sie in ihr entwickelt worden sind. Die Schule könne nur schwerlich vernünftiger sein als die Gesellschaft, die sie aushält. Die mit Händen zu greifende Unvernunft der gesellschaftlichen Verhältnisse treibe die Menschen dazu an, verführe sie geradezu, sich in »irrationalistische Bestände« zu flüchten. Es ist so, als ob sie den Blick in die Realität nicht aushalten

50 Pädagogische Korrespondenz

könnten und sie sich deswegen über sie betrügen wollten. Der Antiintellektualismus, wie er in der Volksschullehrerausbildung kultiviert wurde, ist ihm dafür ein Beispiel. Er mündet in die Vorstellung von einer heilen eigenen Welt des pädagogischen Tuns, in der der »Vitalismus« (Becker) gegen die Zerrissenheit des Menschen in der modernen Welt gepflegt wird. Statt die angehenden Lehrer über die Voraussetzungen ihres Tuns aufzuklären, sie im Medium der Wissenschaft zu Urteil und Kritik zu befähigen, werden sie mit einer Berufsideologie geimpft, mit der sie Sicherheit und Halt finden können, auch wenn die Praxis nicht hält, was die Einstimmung verspricht.

Schindluder werde nicht zuletzt mit der pädagogischen Liebe getrieben. Sie firmiert als Gegenstück zur Macht. Heydorn und Becker attackieren die von pädagogischen Schriftstellern entfaltete Liebesmetaphysik, die im pädagogischen Verhältnis selbst begründet liegen solle. Als Ausdruck der damals vorherrschenden Berufsideologie musste man noch in den 60er Jahren damit rechnen, dass Lehrer, befragt danach, warum sie Lehrer seien, antworteten, weil sie die Kinder liebten. In dieser

Übersteigerung der möglichen pädagogischen Zuwendung liege eine Abwertung des real zu betreibenden Umgangs, nämlich Wissen zu vermitteln und den jungen Menschen zu respektieren. Die Liebe dagegen könne nur enttäuscht werden und mit der Enttäuschung blühe der Ungeist der Reaktionsbildung, nach Becker der Hintergrund für eine der beliebtesten »Darstellerfiguren« des Fachs. Adorno misstraut ein wenig der Alternative der Sachlichkeit. Er betont deswegen mit dem »Moment der Unmittelbarkeit«, dass eine Versachlichung des Verhältnisses durch die Beseitigung aller sozialen Möglichkeiten zur Identifikation mit dem Schüler bzw. dem Lehrer ebenso fehlginge. Ohne »spontane Sympathie« könne er sich kein angemessenes Verhältnis von Lehrer und Schüler vorstellen. Adorno meint das nicht nur normativ, sondern auch empirisch. In den »Tabus« hatte er auf die Zwangsläufigkeit der Projektion aufmerksam gemacht, mit der Lehrer rechnen müssen. Schüler verlieben sich in ihre Lehrer wie umgekehrt Lehrer in ihren Schülern Objekte entdecken, eigene unerreichte Wünsche zu verfolgen. Das müsse kontrolliert, dürfe also nicht einfach normativ negiert werden, weil das selbst den Ungeist der Reaktionsbildung hervortreiben müsse.

Adorno merkt deswegen an, dass es nicht zureiche, mit einem vagen »einerseits andererseits« zu operieren, sondern es darum ginge, die jeweilige Bedingung der Realisierung von Nähe und Distanz zu bestimmen. Es taucht der Terminus »Konstellation« auf, mit dem Adorno auch in vielen anderen Texten die durchgeführte Dialektik von Allgemeinem und Besonderem sowie von Gegenstand und den Momenten seines Kontextes postuliert hat. Diese Forderung, in einer »Konstellation« zu denken, lässt sich am ehesten noch auf die Fähigkeit zurückführen, je fallspezifisch zu prüfen, wie mit dem allgemeinen Wissen um mögliche Bedingungen der pädagogischen Praxis eine der besonderen Situation angemessene Antwort gefunden wird. Diese Befähigung zu einem nicht rezeptologischen Verhalten gegenüber den pädagogischen Aufgaben wie auch die dazu, sich nicht über die Praxis mit Wunschgebilden hinwegzusetzen, kann als Kern der Professionalität des pädagogischen Handelns begriffen werden.

Dieser Gedanke wird im Gespräch nicht genauer bestimmt und entfaltet. Statt-

dessen wechselt die Perspektive von Heydorn und Becker ins pragmatisch Scheinende. Als Hilfsmittel gegen die Überhöhung der eigenen Person und der Beziehung zum Schüler erscheint beiden die Bereitschaft und Befähigung zum authentischen Auftreten. Heydorn fordert: »Der Lehrer soll Mensch sein«. Das klingt für heutige Ohren fast schon wie ein »Mensch-bleiben!«. Becker hatte die Stichworte für den Inhalt dieses »Menschseins« geliefert: Der Lehrer solle sich zeigen als ein Wesen mit einem Schicksal, er solle akzeptieren, dass er nicht vollkommen sei, nicht allwissend. Stattdessen wäre es gut, wenn er fähig sei, Fehler zuzugeben. Damit gewinne er Autorität und verliere sie nicht, wie es die grassierende Angst ihm einflößt.

Das, wie auch die Forderung nach dem Respekt vor der »Menschenwürde des Kindes«, stellen vor dem Hintergrund der zu beachtenden »Konstellationen« eine unscharfe und unbestimmt bleibende Ausrichtung des Lehrers auf sein Berufsethos dar. Zwischen der Vermittlung von Wissen, der Achtung der Menschenwürde der Schüler, der Zulassung der eigenen Begrenztheit des Lehrers und der gegenseitigen Sympathie tummeln sich die Konflikte. Gegen die erklärte Absicht werden an dieser Stelle von allen Gesprächsteilnehmern Anforderungen formuliert, wie wir sie bis heute in der Postulatepädagogik finden. Gleichwohl enthalten die Postulate auch eine unverzichtbare Aufgabenstruktur für die Entwicklung professionellen Handelns.

Der Weg dorthin führt, so pointiert es Becker, über eine sozialwissenschaftliche Ergänzung, ja ggf. sogar Fundierung des Studiums. Sie gilt gleichermaßen für den Grundschullehrer wie für den Lateinlehrer. Ohne gründliche Kenntnisse der Soziologie und Psychologie, die damals in den Augen Beckers allein die Ausrichtung der Pädagogik auf die Tatsachen der Erziehung und Bildung bewerkstelligen könnten, würde niemand den Aufgaben gewachsen sein und stattdessen mit der Ideologie der Fiktion der heilen pädagogischen Welt beliefert. Diese unspezifizierte Forderung einer Umorientierung auf die Sozialwissenschaften provoziert sowohl bei Heydorn als auch bei Adorno Vorbehalte. Beide stimmen Becker zwar in dem Motiv zu, bekennen aber ihr Misstrauen, ob damit bereits das Problem gelöst werden könne. Adorno argwöhnt, dass der Unterricht in diesen Fächern material auf die passenden Hausmarken und Bedürfnisse des schlechten pädagogischen Betriebs reduziert werden könnte, weswegen es sehr darauf ankomme zu bestimmen, mit welcher Psychologie und Soziologie die gewünschte Aufklärung bewirkt werden könne. Heydorn sorgt sich eher um die erkenntnistheoretischen und -kritischen Bedingungen zur Befähigung zur genauen Begriffsbestimmung. Darin sieht er die übergreifende Voraussetzung für ein wissenschaftliches Studium. Es verlangt angesichts der Heydorn erschreckenden Unfähigkeit der Studierenden zum abstrakten Denken die Durchführung einer ganz traditionellen philosophischen Propädeutik, die das Instrumentarium zum Begreifen der Welt bereithält. Zugleich liefert ihm diese Forderung das Stichwort, gegen die Illusion der Unmittelbarkeit der pädagogischen Praxis zu argumentieren. Während viele in der Schule wie in der Lehrerausbildung glauben, den Studierenden zu helfen, indem sie die Praxis in das Lernen hineinholen, käme es in seinen Augen darauf an, zunächst einmal das »Subjekt in Distanz zum Objekt zu bringen«. Erst in dieser Distanz entstehe das »analytische und kritische Vermögen«. Die Angst der Lehrerstudenten vor einem »zerrissenen Bewusstsein« soll vielfach durch die Unterstützung ihres »ganzheitlichen Gefühlsimpulses« bekämpft werden.

52 Pädagogische Korrespondenz

Demgegenüber verlangt Heydorn, dass der Lehrer die Entfremdung erkennt, in der er sich zu bewegen hat.

Zu dieser Einsicht gehört auch die Aufklärung darüber, in welchem Verhältnis das in der Schule Gebotene zur Zukunftsbedeutung für die Schüler gehört und wie die Schule stellvertretend ihre Verantwortung für die Schüler gegenüber der Gesellschaft wahrnimmt. Die Schule tendiert, so kritisieren insbesondere Becker und Adorno scharf, dazu, die »Grammatik um ihrer selbst willen zu pflegen«, die Unterrichtsinhalte verwandeln sich von Mitteln zu Zwecken, sie werden »fetischisiert«. Der Lehrer, der den Sinus traditionalistisch damit begründet, dass er die Voraussetzung für den Cosinus darstelle, verfehle die Bildungsaufgabe. Er nutzt die Distanz der Schule zum Leben der Gesellschaft nicht im Sinne der Verbreitung der Urteils- und Kritikfähigkeit, sondern kapselt sich damit von der Gesellschaft ab. Wer nicht während seines Studiums gelernt hat, sich aufgeklärt zu seiner Bildungsaufgabe zu verhalten, muss diese später in der Schule verfehlen.

Mit unterschiedlichen Akzenten setzen alle Teilnehmer des Gesprächs damit auf eine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Weder dürfe die Selbstgenügsamkeit fortbestehen, mit der ein Gymnasiallehrer sich auf den Philologen zurückzieht, noch dürfe der Volksschullehrer zum bloßen Handwerker der Vermittlung und der Erziehung gemacht werden. Stattdessen visieren alle eine einheitliche Vorbereitung auf den Lehrberuf, der durch ein wissenschaftlich geschultes Verhältnis zu seiner Aufgabe geprägt sein muss. Bildung im Medium der Wissenschaft ist die Bedingung der Möglichkeit zur Vermittlung von Professionalität. Aber diese wird - wie schon betont wurde - nicht ausgelegt als spezifische Berufswissenschaft.

Am Ende des Gesprächs bietet sich für Adorno noch einmal die Gelegenheit, zur übergreifenden Sinnbestimmung der Schule Stellung zu nehmen: Deren normative Rechtfertigung besteht allein in ihrem Beitrag zur Entbarbarisierung der Gesellschaft. So gering die Hoffnung ist, dass die Schule entgegen ihrer gesellschaftlichen Formbestimmtheit diese Entbarbarisierung wirklich leisten könne, ist sie der Ort, von dem sie gefordert werden muss. Sobald sie sich auf ihre Bildungsaufgabe besinnt, steht sie in unversöhnlichem Gegensatz zur Barbarei. Das rechtfertigt »das Pathos« und »den moralischen Ernst«, mit dem sie sich dieser Forderung stellen muss.

Die Beobachtung, dass heute eine solche Leitvorstellung vielen als zu feierlich, unbedingt und in ihrem Zeitkern als rückwärts gewandt erscheint, verweist auf ihren Wahrheitsgehalt. Abgewehrt wird damit die mit der Pädagogik insgesamt verbundene Aufgabe eine menschenwürdige Welt vorzubereiten. Dagegen üben sich die Modernisierer heute in Funktionszuweisungen, die auf eine blinde Befolgung der »ökonomischen Sachzwänge« hinauslaufen. Deren Potenzial zur Fortschreibung der Barbarei gerät so aus dem Blick.

IV

Wie zur Zeit des Gesprächs steht heute erneut eine eingreifende Reform der Lehrerbildung auf der Tagesordnung. Aber die Voraussetzungen ihrer Realisierung und das Bewusstsein von der Aufgabe haben sich in krasser Weise verändert. Das beginnt schon mit der zunehmend vehement geäußerten Forderung, die Lehrerbildung überall dort aus der Orientierung an der Wissenschaft zu entlassen, wo das Studium grundsätzlich negativ als Praxisferne kritisiert wird und wo für das Qualifikationsziel »Erziehen und Unterrichten« kein wissenschaftlich theoretisches Lernen erwartet

54 Pädagogische Korrespondenz

wird, vielmehr ein handwerklich praxisorientiertes gewährleistet werden muss. Als hätten sozialdemokratische Minister vergessen, was noch vor 30 Jahren zentrales Ziel ihrer Reform war, nämlich die Durchsetzung einer einheitlichen akademischen Lehrerausbildung, sollen die niederen Lehrberufe nun wieder aus der Universität herausgenommen und an die anwendungsbezogenen Fachhochschulen als geeignetere Orte der Ausbildung verlagert werden. Praxisnahe Qualifizierung wird gegen eine Bildung im Medium der Wissenschaft ausgespielt. Die Universitäten sollen damit gleichzeitig entlastet werden von der Versorgung einer Klientel, die weder fähig noch bereit sei, den Obligationen des akademischen Studiums zu folgen.

Mit solchen Vorschlägen wird die Lehrerausbildung geschlagen, aber gemeint ist die Massenuniversität insgesamt, die mit Blick auf betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien unter Reformdruck gesetzt wird. In der Diskussion vermengen sich fiskalpolitische Motive, professorale Ressentiments gegen bestimmte Fächer und Ausbildungsgänge mit Lösungsfiktionen zu einem explosiven Gemisch.

Der »Diskurs« über die Zukunft der Lehrerausbildung wird vielfach durch keinerlei Tatsachenblick getrübt. So werden Mängel der gegenwärtigen Lehrerausbildung der Erziehungswissenschaft zugeschrieben, obwohl es nirgendwo zu einer Lehrerausbildung gekommen ist, die von der Erziehungswissenschaft bestimmt worden wäre. Tatsache dagegen ist, dass die Orientierung der Studierenden am Beruf eines Gymnasiallehrers über ein erziehungswissenschaftliches Begleitstudium (in NRW) oder ein grundwissenschaftliches (in Hessen), das gerade mal 1/6 der Semesterwochenstunden umfasst, nie hinausgekommen ist.

Als Zaubermittel und als Fatum der Globalisierung wird die gestufte Umstrukturierung der Bildungsgänge in ein erstes BA-Studium und ein erweitertes MA-Studium ausgegeben. Dabei wird nicht etwa ein globales Modell übernommen oder das anglo-amerikanische System. Stattdessen wird unter diesem Signum gefordert, was man sich unabhängig vom Modell wünscht: die Ausdifferenzierung der Studentenmassen und ihre über die Stufen organisierte Selektion. Nachdem die Massen der Studierenden mit dem BA die Universität verlassen haben, um in den Beruf zu gehen, kann sich die Universität wieder der Einheit von Forschung und Lehre zuwenden. Nun haben es die Lehrenden wieder mit wissenschaftlich motivierten Studierenden zu tun.

Aber laufbahnrechtliche Einschränkungen führen dazu, dass die rückwärts gewandten Pläne voller schlechter Kompromisse stecken. So wird es wohl kaum bei den Gymnasiallehrern zu einem, dem englischen BA entsprechenden, anwendungsorientierten Bachelor kommen. Wollte man den *in der Universität* einführen (und dafür nicht gesonderte Colleges gründen), müsste man in den ersten sechs Semestern auf die Bildung im Medium der Wissenschaft verzichten. Die Professoren würden zugleich zu Lehrerbildnern. Damit aber würde das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen zur Disposition gestellt. Wohl aus Angst vor dem Sturm, den man damit ernten würde, vermeiden die Reformkommissionen eine solche Funktionsbestimmung. So dreht der Plan der NRW-Expertenkommission, in der kein Erziehungswissenschaftler mitarbeiten durfte, den Spieß um und fordert einen fächerorientierten BA. Nach sechs Semestern eines Fachstudiums soll die Weichenstellung für Beruf oder Wissenschaft erfolgen. Die Botschaft lautet: Wer mit seinem BA nicht das Zeug zur Wissenschaft beweist, der kann immer noch Lehrer werden.

Von den »Tabus über dem Lehrberuf« zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrausbildung • 55

56 Pädagogische Korrespondenz

Nicht genug damit. Die Ministerin in NRW ist im Begriff, das Konzept der neuen Lehrerausbildung zu entspezifizieren und es ganz auf die Bedürfnisse der Kultusadministration umzustellen. Die Hochschulen sollen nicht mehr Lehrer ausbilden, sondern Vermittlungsexperten. Der Staat möchte sicherstellen, dass ihn die nach seinen Kalkülen (der »Schweinezyklen«) überflüssigen Lehramtsanwärter nicht mehr unter Druck setzen können, in das Referendariat oder gar den Staatsdienst übernommen zu werden. Deswegen soll die Lehrerausbildung so umkonzipiert werden, dass auch für den Fall der Nichteinstellung aus den verhinderten Lehrern etwas Brauchbares werden kann. Als Universalisten der Vermittlung mit etwas von Verschiedenem ausgestattet, sollen sie überall dort einsetzbar werden, wo Vermittlung das Thema ist.

Während der Staat mit der Axt vor den Toren der Alma Mater hantiert, diskutieren die für sie zuständigen Organe weitgehend hilflos über ihre Antworten auf die Krise. Dabei setzen sich die Funktionsträger des Systems (wissenschaftliche Gesellschaften, Lehrerbildungskommissionen in den Hochschulen, Fachbereiche) durchweg mittels Postulatspädagogik über die Realität hinweg. Zuweilen reicht es schon, wenn der Gegner richtig fixiert wurde, um die eigene Position zu legitimieren. Wer die Lösung durch mehr Praxisorientierung verspricht, der fühlt sich durch die in seinen Augen abgehobene Wissenschaftsorientierung des Opponenten bereits zureichend bestätigt. Wer auf der anderen Seite Berufsklempner am Werke sieht, weiß, dass er die Wissenschaft retten muss. Was eine Hochschule real tun kann, um zur Ausbildung eines professionellen Pädagogen beizutragen, bzw. unter welchen Voraussetzungen überhaupt seriös von einem solchen Ziel gesprochen werden könnte, gerät so leicht aus dem Blick.

Vor lauter technokratischer Projektmacherei wird vergessen, welche Tabus über dem Lehrberuf auch heute noch Gegenstand einer akademischen Lehrerbildung sein müssten. Stattdessen gerät alles in den Strudel einer Rationalisierung des akademischen Betriebs. Das gewünschte Produkt scheint in allem Möglichen zu bestehen, nicht aber in einer Person, die ihre pädagogische Aufgabe durch eine wissenschaftliche Befähigung erfüllen kann.

Selten sind Stimmen zu hören, die nüchtern und emphatisch zugleich fragen, wie die Idee der Universität in Übereinstimmung mit der Aufgabe der Lehrerausbildung gebracht werden kann. In diesem Sinne sind die Überlegungen der drei Gesprächspartner auch heute noch überaus gewichtig und lehrreich.