

Künzli, Rudolf

Die Behauptung der Schule durch die Universität. Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung der Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung" (2/92)

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 63-73



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Künzli, Rudolf: Die Behauptung der Schule durch die Universität. Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung der Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung" (2/92) - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 63-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132511

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Behauptung der Schule durch die Universität

Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung", BzL 2/92, S. 179-184

Rudolf Künzli

In seinem Beitrag "Universität und Lehrerbildung" erinnert Jürgen Oelkers an einige grundlegende Aufgaben von Schule und Lehrerbildung, die er durch reformpädagogische Romantizismen verwischt und gar gefährdet sieht. Er plädiert für den kognitiven, kulturellen Auftragskern von Schule und wendet sich gegen eine Verdrängung dieses Lehr- und Bildungsauftrages von Schule, wie sie durch allerhand Betreuungs-, Beratungs- und Animationsaufgaben und eine allzu situative Befriedigung akuter gesellschaftlicher Regulierungsbedürfnisse drohe. Nur über eine universitäre Lehrerbildung, die über entsprechende fachliche Versteheleistungen und entwickelte didaktische Kompetenzen die kulturellen Standards schulischer Bildung sichert und - wo möglich - steigert, könne sich Schule als spezialisierte Sondereinrichtung für Lernen behaupten.

Das 'Memorandum der NWEDK zur Lehrerbildung für die Sekundarstufe I' liest er als ein Dokument modischer Konzessionen und nur allzubekannter gesellschaftspolitischer Willfährigkeit von Pädagogen gegenüber den aktuellen öffentlichen Zumutungen und Heilserwartungen, bestenfalls als Ausdruck reformpädagogischer Illusionen. Es gehe von einem falschen resp. gar keinem Konzept von Schule aus und votiere entsprechend diffus und uneindeutig für eine Hochschul-Ausbildung der Lehrer.

Als Mitautor des kritisierten Textes widerspreche ich einer solchen Lesart entschieden. Sie entspricht weder dem Geist noch dem Buchstaben des Textes. Jürgen Oelkers benutzt das Memorandum, um seine Botschaft von der bildenden Schule, der ich im übrigen selber gerne und mit Überzeugung folge, einmal mehr und durchaus verdienstvoll unter das Publikum zu bringen. Wie er selber sagt, will er im vorliegenden Text nicht auf die einzelnen Reformvorschläge eingehen, sondern "*deren entscheidende Voraussetzung untersuchen*" (S. 185)¹. Was er dann als Voraussetzung des Memorandums zu erkennen glaubt, ist entschieden mehr Präsupposition seiner Kritik als leitende Vorannahme der Autoren des Memorandums.

Eine öffentliche Klärung dieses Sachverhaltes scheint mir auch deshalb geboten, weil es sich beim Memorandum um ein offizielles bildungspolitisches Grundsatzpapier mit beabsichtigten Folgewirkungen handelt. Die grundsätzliche Kritik von Jürgen Oelkers gibt mir darüber hinaus eine willkommene Gelegenheit, einige Aussagen des Textes nochmals zu akzentuieren, auch um unerwünschten Vereinnahmungen gegenzuwirken. Ich tue dies umso lieber, als ich mich im Grundtenor der Kritik von Jürgen Oelkers an einer in manchen Lehrerbildungskreisen gepflegten naiven, unpolitischen und ahistorischen reformpädagogischen Idyllik einig weiss und hierin gerne sein Mitstreiter in der Sache bin.

¹ Zitate aus dem Memorandum setze ich zur besseren Unterscheidung in einfache Anführungs- und Schlusszeichen "..."; Zitate der Kritik von Jürgen Oelkers am Memorandum stehen *kursiv* in doppelten Anführungs- und Schlusszeichen "...".

Ich werde mich zuerst mit der schultheoretischen Unterstellung von Jürgen Oelkers auseinandersetzen (I.) und dann dessen alternativ angebotene bildungstheoretische Skizze zu verstehen suchen (II.), bevor ich seine Konsequenzen mit Blick auf eine universitäre Lehrerbildung befragen will (III.).

I. Gefährdung der Schule oder Antwort darauf?

Ich halte die Lesart von Jürgen Oelkers über weite Strecken für ein Missverständnis. Es stellt sich mir als Folge von Kontextverschiebungen und argumentativen Polarisierungen dar. Der Argumentationsrahmen des Memorandums wird durch den Titel eindeutig und spezifisch begrenzt. Die Rede ist nicht von der Grundschule, nicht vom Gymnasium, auch nicht von anderen Schulen der Sekundarstufe II oder gar des Tertiärbereichs. Das Memorandum handelt erklärermassen von der Lehrerbildung vor dem Hintergrund einer zunehmend schwieriger werdenden Bildungsarbeit auf der Sekundarstufe I. Es postuliert, dass im allgemeinen und speziell auch unter den Bedingungen einer typendifferenzierten Schulstruktur in den Kantonen der NWEDK eine Stufenlehrausbildung die geeignete Option sei. Die Antwort des Memorandums stellt dazu zwei Proargumente pointiert heraus: Die curriculare und schulorganisatorische Bedeutung der 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben' (individuelle Perspektive) und der 'Lebensverhältnisse der Jugendlichen' (soziale Perspektive). Für Jürgen Oelkers manifestiert sich darin eine letztlich die Schule zerstörende reformpädagogische Verirrung des Memorandums.

Zunächst - und das erschwert die Auseinandersetzung mit dem Text von Jürgen Oelkers erheblich - ist mir nicht ganz klar, ob seine Kritik bloss der Begründung für eine Stufenlehrausbildung oder ob auch diese selbst getroffen werden soll. Unklar ist mir auch, ob seine Kritik weniger gegen die Vorschläge zur Lehrerbildung gerichtet ist, sondern mehr gegen eine typenübergreifende Volksschuloberstufe, der damit - so die Vermutung - das Wort geredet werde. Der Beitrag von Jürgen Oelkers liest sich nämlich ganz unabhängig vom Memorandumstext wie ein Plädoyer für eine allenfalls strukturstabile Verbesserung der tradierten Schule und ihrer Gliederung.² Wenn das Votum von Jürgen Oelkers für den kognitiven Auftragskern (S. 194) von Schule und die *"Exzellenz von Lehrern"* (S. 195) solche schulstrukturellen Implikationen hat, dann würde es die öffentliche Diskussion erheblich erleichtern, wenn das auch explizit gesagt würde, wenn nicht, dann wüsste ich gerne, welche anderen pädagogischen Argumente als die im Memorandum genannten für eine altersstufenorientierte Lehrerbildung sprechen.

² Wer die Robustheit und Fehlerfreundlichkeit des traditionellen Schulsystems lobt, und dazu besteht durchaus Anlass, sollte freilich den sozialen Preis für dessen Erfolg nicht unterschlagen und auch nicht, dass die Fehlerfreundlichkeit vor allem eine zugunsten der Lehrerschaft und sehr viel weniger der Schülerschaft ist. Damit wir uns nicht falsch verstehen: Ich bin persönlich nicht der Meinung, dass pädagogisch oder gar moralisch nur eine Option vertretbar wäre, nur spricht beim erreichten Bildungsstand und dem erforderlichen Qualifikationsniveau in westeuropäisch industrialisierten Ländern m. E. mehr für die Integration als für das alte und gemessen an kognitiven Wissens- und Könnensstandards hoch erfolgreiche Konzept der typendifferenzierten Volksschuloberstufe und der entsprechenden niveaudifferenzierten Ausbildung und Besoldung ihrer Lehrerschaft. Dies ist kein gesellschaftsverändernder Auftrag, der der Schule hier angedient werden soll, vielmehr eine höchst bescheidene Aussicht auf die Aufgaben, die eine demokratische und plurale, eine mobile und sich dauernd beschleunigende Gesellschaft auch ihr stellt. Der Satz von Jürgen Oelkers, dass "vor Schulformen (wird) nie gewarnt" (S. 189) werde, ist im schulpolitischen Kontext der Gegenwart wie der Vergangenheit schlicht unverständlich. Es handelt sich in meinen Augen um eine rein theoretische Aussage, wo sie ihren subtilen Sinn hat, die sich hier in eine tagespolitische Auseinandersetzung verirrt hat. Solche Textsortenvermischung scheint mir nicht nur Ursache für die schiefe Lesart des Memorandums, sie produziert und provoziert in meinen Augen auch politisch hoch bedenkliche Vereinnahmungen.

Nun aber zu dem inkriminierten Satz des Memorandums: 'Wir gehen davon aus, dass die erzieherische und die allgemein lernunterstützende Arbeit auf der Sekundarstufe I noch bei weitem den Vorrang hat vor komplexen Instruktionsaufgaben.' Vielleicht ist der Satz in der Tat missverständlich. Denn komplex sind die Instruktionsaufgaben recht betrachtet auch auf der Primarschulstufe. Indessen, im Memorandum geht es um Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I und dies vor dem Hintergrund eines Berufsverständnisses, das sich weitgehend über die gekonnten Fachinhalte definiert.³ Der Satz plädiert zunächst für ein Berufsbild des Lehrers als Experten für das Lernen, wie es z.B. auch die LCH-Thesen⁴ postulieren. Weil das die universitäre Lehrerbildung vor eine Reihe schwerwiegender Alternativen und Probleme stellt, ich gehe unten näher darauf ein, steht der Satz auch durchaus provokativ da. Wenn im Memorandum die Instruktionsaufgaben den erzieherischen *und* lernunterstützenden Aufgaben des Lehrers und der Lehrerin hintangestellt werden, so wird damit keineswegs gegen die zentrale Aufgabe der Schule, positives Wissen und Können zu vermitteln, geredet, sondern dagegen, dass dies hauptsächlich nach dem Muster einer vor- und nachsprechenden oder -machenden Instruktion zu erfolgen habe. Postuliert wird eine Akzentverschiebung im Lehr- und Unterrichtsverständnis hin zu einer das Selberlernen der Schülerinnen und Schüler arrangierenden und begleitenden Tätigkeit. In den Briefen an Gessner hat Johann Heinrich Pestalozzi im Jahre 1799 diese noch immer uneingelöste Akzentverschiebung mit den Worten formuliert, in seiner Methode gehe es ihm darum, dass das Kind "auf diese Art (konstruiert es) sich selbst die Wissenschaft, welche es erlernen soll" konstruiere. "Freilich müssen ihm die Materialien dazu auf alle Art dargeboten werden".⁵ Eine genauere Auslegung dieses Satzes führe zum Kern des gewiss hohen doppelten Anspruchs eines lernunterstützenden Lehrens: es erfordert eine Kenntnis der Elemente der zu lehrenden Wissenschaft, um die zielführenden Lernarrangements gestalten zu können, und ein diagnostisches Wissen um die Vielfalt der Wege zu ihr, um die Störungen und Hemmungen zu erkennen, die dem Lernerfolg je individuell entgegenstehen können.

Jürgen Oelkers beharrt zu Recht auch im vorliegenden Text auf dem primär *"kognitiven Gehalt von Schule"*. Aber ist es um der hinreichenden Deutlichkeit in dieser einen Aussage willen nötig, zu ganz unverständlichen Verzerrungen Zuflucht zu nehmen, wie in dem folgenden, das Memorandum zitierenden Satz: *"Konsum ist hochgradig individuell, unmittelbar nützlich und entspricht offenbar sowohl 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben' als auch 'sozialen Integrationsleistungen', ohne dass eine Schule intervenieren müsste"* (S. 188)? Mit Verlaub, ich kann schlicht nicht glauben, was ich da lese. Dass die 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben'⁶ oder 'curricularen Kompetenzen'⁷, von denen das Memorandum spricht, mit kruden Hinweisen auf den Medienkonsum, der auch noch die soziale Integration der Gesellschaft zu verbürgen vermöge, schulpädagogisch lächerlich gemacht werden, ich gestehe, es verwirrt mich. Ich habe bisher angenommen, dass der Lebenslauf als Mass von Bildung zum elementaren Reflexionsbestand europäischen Bildungsdenkens ge

³ Basel, Aargau, Solothurn und Bern haben zumindest für das obere Segment der Volksschuloberstufe das Fachlehrersystem.

⁴ LCH-Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zum Berufsbild. Zürich 1992, besonders These 2: Fachleute für Lernen.

⁵ Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke. Bd. 13. Berlin 1932, S. 208.

⁶ Havighurst, R.: Developmental Tasks and Education. New York 1972.

⁷ Loch, W.: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. BuE 32 (1979), S. 270-279.

hört von der Pampaedia und dem Emile bis zu den 'developmental tasks', von Augustinus' Bekenntnissen bis zum Bildungsroman und der neueren Biographieforschung.⁸

Nun ist weder der Hinweis auf 'altersspezifische Entwicklungsaufgaben' noch der auf die 'Lebensverhältnisse der Jugendlichen' eine hinreichende Grundlage für schulisch organisiertes Lehren und Lernen. Dass es aber bloss "trivialerweise wahr (sei), dass der Unterricht oder das Schulleben auf den Entwicklungsstand der Schüler oder auf ihre sozialen Erfahrungen Rücksicht nehmen müssen" (S. 186), halte ich meinerseits für eine realitätsfremde Aussage. Trivialität ist eine Frage der Diskursreferenz und der Sprechakte, nicht eine der schieren Proposition. Das Memorandum stellt hier nicht eine schlichte Realität fest, die deshalb auch nicht weiter beredens- und bedenkenswert wäre, weder mit Blick auf Schule und Unterricht noch auf die Lehrerbildung. Angemahnt wird vielmehr, dass ein zwar alter, aber doch nur allzu oft missachteter didaktischer Grundsatz auch ausbildungspraktische Folgen haben muss. Die Aussagen des Memorandums stellen Unterricht (Lernen) und Erziehung (Entwicklung) einander nicht kontextlos gegenüber, sie bestimmen deren Verhältnis aus der Sicht und Gewichtung der aktuellen Problemlagen, über die man freilich streiten kann. Dort wird davon ausgegangen, dass die elementaren Voraussetzungen von Unterricht und gemeinsamem Lernen in der Schule sich qualitativ verändern und verändert haben, dass die Aufwuchsbedingungen der Jugendlichen instabiler, die Lernaufgaben der Adoleszenz komplexer und die Lernerfahrungen und -muster der Jugendlichen inkongruenter mit den überlieferten Angeboten der Schule geworden sind und es in zunehmendem Masse sein werden. Weil die von Oelkers formulierte zentrale Aufgabe der Schule, "langgestreckte Lernprozesse" zu organisieren, die "unmittelbare Bedürfnisse frustrieren", und "das Resultat vage" halten oder "auf die Notwendigkeit ständig angestregten Lernens" (S. 188), schwieriger geworden ist, müssen Inhalt und Form der Lehrerausbildung neu durchdacht werden. Denn auf dieser Zumutung schulischen Lernens zu bestehen, kann kaum heissen, die Ursachen ihrer Erschwernis aus der Schule auszuklammern oder schlicht gegenzuhalten, beides ist wenig erfolgversprechend. Die Anzeichen etwa abnehmender sozialer Kompetenz bei Schulkindern und Jugendlichen und mancher emotionaler Verrohungen verweisen umgekehrt auf einen bislang auch von der Schule vernachlässigten Bildungsauftrag.

Nicht das Memorandum trennt Unterricht und Erziehung (wie Oelkers zu lesen glaubt), das Auseinandertreten von Instruktion hier und Beziehungsarbeit da ist Teil eines aktuellen Problems von Schule, speziell der Schulen der Sekundarstufe I, und nicht seine intendierte Lösung. Das Memorandum macht nun aber in der curricularen Subjekt- und Zeitvergessenheit des etablierten schulischen Bildungsbegriffes und seiner Praxis eine der Ursachen für die destruktive Trennung beider Aspekte aus. Gerade darin besteht die eigentliche Herausforderung für die Lehrerbildung. Ihr muss es gelingen, auf den Strukturwandel im gesellschaftlichen und intellektuellen Kontext der Schule eine angemessene neue Art des Lehrens und Lernens zu entwickeln und zu fördern.⁹ Ich bin persönlich der Ansicht, dass das die weitgehende Verabschie-

⁸ Vgl. die Erinnerung an diese Zusammenhänge z. B. bei Mollenhauer und Loch. Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983; Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

⁹ Hier ist freilich noch viel didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit nötig. Für neuere Arbeiten zu erkenntnisgenetischen und systembildenden Lernarrangements vgl. z. B. W. Walgenbach: Ansätze zu einer Didaktik ästhetisch wissenschaftlicher Praxis. Orientierungen für die Theoretisierung eigenen Denkens und Handelns. Weinheim 1979; Ders.: Computerbilder zwischen Elementarbildern und Weltbildern. Ein Bildungskonzept für den Umgang mit Bildern als Mittel der Wissenserzeugung. Computer und Unterricht (1992) H. 5, S. 4-9; W. Wolze: Zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Erkenntnisssysteme im Lernprozess. Wiesbaden 1989; Fichtner, B.: Lernen und Lerntätigkeit. Phylo-

dung des Instruktions- und des Lektionsmodells aus der Sekundarstufe I (gewiss jedenfalls seiner Dominanz) zugunsten autonomen und reziproken Lernens zur Folge haben wird. Jedenfalls steigen die Ansprüche an die erzieherische und didaktische Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen in einem Masse, das wohl nur durch eine gründliche Reform der Ausbildungsinhalte und -formen bewältigt werden kann.

Jürgen Oelkers stellt gegen die freilich nicht sehr explizite Problemdiagnose des Memorandums seine Berichte aus der US-amerikanischen Schulgeschichte und -diskussion. Sollen wir wirklich glauben, so etwas drohe mit dem Memorandum und den 'Erweiterten Lernformen'? Ich halte die Argumentation mit den US-amerikanischen Verhältnissen für irreführend. Die Wirklichkeit der schweizerischen Volksschuloberstufe ist meilenweit von jener "bedrohlichen Demokratisierung" entfernt, die Chubb und Moe für den Verfall des amerikanischen Bildungssystems glauben verantwortlich machen zu können und mit der Jürgen Oelkers gegen das Memorandum argumentiert. Die dreigliedrig hochselektive Organisation unserer Volksschuloberstufe mit ihrem Fachlehrersystem und ihren Übertrittsregelungen, ihrem Prüfungskult und ihrer Stoffüberfülle wird in ihrem Bestand nicht durch reformpädagogisches Gedankengut und schon gar nicht durch die Erinnerung, dass Schule sich auch um Schüler, deren Lebenssituation und altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu kümmern habe, bedroht; eher scheint mir das Umgekehrte der Fall. Dass die Verfasser des Memorandums keinem undifferenzierten Modell von Schule und Schulorganisation, das "sich ausschliesslich von Bedürfnissen leiten lässt und lediglich einer lokalen Kontrolle unterworfen wird, die sich von wechselnden Einflüssen leiten lässt und sich im Zweifelsfall für den leichtern Weg entscheidet" (S. 187), das Wort reden, sollte eigentlich keiner besonderen Erklärung bedürfen.

II. Zeitlose Bildung oder Bildung in der Zeit?

Jürgen Oelkers reklamiert, dass Schule und damit auch die Lehrerbildung nur von einem substantiellen Bildungsbegriff her konzipiert werden können. Auch in diesem Punkt fällt die Auseinandersetzung mit seiner Kritik deshalb schwer, weil er das Memorandum bloss als Negativfolie für die Darstellung seiner Position benutzt, die aber in vielen Punkten auch die des kritisierten Textes selber ist. Er übersieht dabei den bildungspolitischen Argumentationszusammenhang, in dem das Memorandum steht, und liest es wie eine bildungstheoretische Abhandlung. Solche Textsortenverschiebung muss zu Fehldeutungen führen.

Das Memorandum vertritt entgegen der Darstellung von Jürgen Oelkers ein dezidiertes **Bildungskonzept** von Schule, das mit den Worten formuliert wird: 'Die Empfehlung geht davon aus, dass es zu den zentralen Bildungsaufgaben der Sekundarstufe I gehört, in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität **einerseits** (Hervorhebung RK) und ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise **andererseits** (Hervorhebung RK) einzuführen' (S. 181). Im Rahmen eines programmatischen Textes ist keine bildungsphilosophische Abhandlung unterzubringen. Auf zwei Sätze zusammengezogen bekommen einzelne Worte erhöhtes Gewicht und werden leicht ungeschützt gegenüber assoziativen Vereinnahmungen. Aus dem zitierten Satz aber eine Argumentation für eine Schule der Alltagserfahrungen zu machen, unterschlägt beinahe alle Differenzierungen, die der Text in der gebotenen Kürze deutlich zu machen sucht.

In der Tat kann man in der Schule "nicht einfach von einem Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität ausgehen (Hervorhebung RK)" (S. 191), es soll ja auch in eine solche als bewusste Bildungsaufgabe eingeführt werden. Das Wechselspiel meint sowohl ein erkenntnistheoretisches Faktum wie ein wissenschaftsethisches Postulat. Weder dem einen noch dem andern trägt der reale Lehr- und Wissenschaftsbetrieb in seiner Organisation und im Selbstverständnis seiner Akteure schon hinreichend Rechnung. Dass hier nicht von schlichter "Reproduktion von Alltag" (S. 191) die Rede ist oder gar von einem naiv ganzheitlichen Gesamtunterricht, dürfte schon aus der gewählten Begrifflichkeit klar sein. Das Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität führt gerade hinter die populären Formen eines oberflächlich fächerübergreifenden Unterrichts, dem die Anstrengung des separierend spezialisierenden Begriffs fremd ist. Jürgen Oelkers reklamiert zu Recht eine andere, höhere Qualität von Wissen und Können für schulische Bildungsprozesse. Die erforderliche ausseralltägliche Qualität von schulischem Bildungswissen gründet sich aber nicht allein auf methodisch disziplinierte und sachlich spezialisierte Erkenntnisprozesse mit ihrer hohen Konsistenz der Ergebnisse, sondern wesentlich auf die Erfahrung und das Bewusstsein ihrer Grenzen, wie es allein im explizit herbeigeführten Reflexivwerden des Könnens und Erkennens möglich wird. Solch unalltägliche Grenzerfahrung ermöglicht das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität in dem Masse, wie es sich darin selber erst konstituieren muss. Diese "Differenzen (sc. zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Erkenntnis, RK), die das Bildungsproblem erst erzeugen" (S. 191) sind es, die pädagogisch-didaktisch nicht einfach vorausgesetzt werden können. Sie überhaupt erst und immer wieder neu erfahrbar und erkennbar zu machen, ist eine der entscheidenden Leistungen schulisch organisierter Bildungsprozesse. Exakt solches Erfahrbar- und Reflexiv-machen von Erkenntnisprozessen meint die Formel vom 'Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität', die im übrigen von Herwig Blankertz stammt.

Auch mit der Wendung vom Wechselspiel 'ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise' wird im Memorandum alles andere denn einer kruden Lebensunmittelbarkeit von Schule das Wort geredet. Vielmehr wird als zentrale Bildungsaufgabe formuliert, Nutzen, Reichweite und Grenzen der sozialen und ökonomischen Verfasstheit von Gesellschaft (ihrer Arbeitsteiligkeit z.B.) als kulturelle Leistung erfahrbar und begreifbar zu machen.¹⁰

Jürgen Oelkers knüpft in seiner alternativen bildungstheoretischen Skizze, wenn ich richtig sehe¹¹, an das wissenschaftstheoretische Bildungskonzept der "forms and fields of knowledge" von Paul H. Hirst¹² an. Dieses beschreibt zwar intellektuelle Traditionen, verkürzt sie aber entscheidend um den Bereich der Wissensproduktion. Denn wie sich "die Physik als System des Wissens (Hervorhebung RK) auf Wirklichkeiten der Natur, auf Sätze anderer Disziplinen, auf Probleme ihrer Lehrbarkeit und nicht

¹⁰ Auch dieser Teil der Formel ist nicht ganz aus der Luft gegriffen. Stellvertretend für den hier einschlägigen bildungstheoretischen Diskussionszusammenhang erwähne ich die praxeologischen Entwürfe von Josef Derbolav: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart 1975; die bildungskategorialen Fragmente von Franz Fischer: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen 1975; die anthropologisch spieltheoretische Grundlegung des Elementarunterrichts von Klaus Giel: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Giel, K. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Frankfurt 1975, 8-181 (Grundlage für das CIEL-Projekt).

¹¹ So lese ich jedenfalls die Passage vom Wissen und Können, das sich in je eigenen Sprachen öffentlich artikuliert und in systemisch abgrenzbaren Feldern und Bereichen entwickelt (S. 190). Als "distinct ways in which our experience becomes structured round the use of accepted public symbols" kennzeichnet Paul H. Hirst diese Modi der öffentlichen Erfahrung a.a.O.(Anm. 14).

¹² Hirst, P.H.: Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers. London 1974, 30-53.

zuletzt auf die Wahrheitsansprüche der eigenen Verstehensoperationen" (S. 190) bezieht, so bezieht sich Physik als Praxis der Wissenserzeugung auf Erkenntnis- und Erlebnispraktiken des Alltags, auf Probleme ihrer arbeitsteiligen und technischen Organisation und auf die Glücksansprüche ihrer eigenen Lebensform. Es ist exakt diese zweite Dimension, die in Jürgen Oelkers' alternativer Skizze des Bildungsauftrages von Schule unterschlagen wird, dies in Übereinstimmung mit der idealistischen Tradition des subjekt- und zeitvergessenen Bildungsdenkens. Dagegen geht das Memorandum von der Auffassung aus, dass die Erwartung, schulische Bildungsprozesse vermöchten jenes Zentrum des "kognitiven und emotionalen Aufbaus einer Person" (S. 190) verstehend und formierend zu erreichen, nur unter Einbezug des 'Anderen der Vernunft' und ihrer Praxis, gerechtfertigt ist. Unsere "Theorie der Bildung des Menschen", die dem Memorandum zugrunde liegt, geht in meiner Deutung von der menschlichen Arbeit aus. In der tätigen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, der Welt, baut sich die Person auf. Der Bildungsbegriff, auf den sich Jürgen Oelkers bezieht, erscheint mir - zumindest in der präsentierten Fassung - intellektuell und kommunikativ reduziert.

Auch der Memorandumstext geht davon, dass schulische Erfahrung inszenierte Erfahrung mit tieferer Bedeutung ist, einer Bedeutung, die über das tatsächliche Erfahrene auf erfahrbares Anderes hinausweist, eine Erfahrung, die auch dort noch symbolisch ist, wo sie zunächst in ganz unmittelbar leibsinlichem Getroffensein und distanzlosem Berührtwerden erlebt wird.¹³ Schule ist nicht das Leben, und schulisches Lernen ist alles andere als mitgänglich.¹⁴ Sie verdankt sich in der Tat der Möglichkeit, Erfahrung durch Lernen zu substituieren. Nicht alles, was wir wissen können, müssen wir auch selber am eigenen Leibe, mit eigenen Sinnen erfahren (haben), über das meiste werden wir durch (symbolisch vermittelte) Erfahrungen anderer belehrt. Verstehen kann man immer weit mehr, als man je selber erfahren kann. Auf dieser sprachvermittelten menschlichen Fähigkeit, die engen Horizonte je eigener individueller leibsinlicher Weltaneignung bei weitem zu übersteigen, beruht alle Kultur und Wissenschaft. Überhaupt ist der Umgang mit den Erfahrungen anderer das eigentliche Signum des schulisches organisierten Lehrens und Lernens. Die Schule hat darin ihren Zweck, diese ihre anthropologische Voraussetzung zu nutzen und zu kultivieren: die menschliche Lernfähigkeit jenseits des unmittelbar Erfahrbaren in lehrendtradierender Wissensakkumulation und -(re)produktion. Schulkonzepte, die dies höchst artifizielle schulische Lernen durch eine wie immer geartete "natürliche Lernart" oder eine unmittelbar ganzheitlich-sinnliche Erfahrung, worauf auch jene zwar gegründet sein muss, ersetzen möchten, greifen erheblich zu kurz. Eine Beschränkung des Schulcurriculums etwa auf das tatsächlich Erlebte, Erlebbares und Erfahrbare einer je bestimmten Schülerschaft oder auf das ihr je schon Interessante wäre nicht bloss eine armselige Unterschätzung menschlichen Lernpotentials, sondern führte unvermeidlich zu kultureller Verarmung¹⁵. Schulpolitische Entwicklun-

¹³ Das bloße Erleben bildet sowenig wie die bloße Erfahrung, eine Erkenntnis, welche im Gedanken der pädagogischen Herausforderung selbst für die Erlebnispädagogik konstitutiv ist. Erst an seiner Grenze wächst dem Erleben eine mögliche bildende Qualität zu. Dieser Umstand führt auch zu im übrigen ganz fragwürdigen Freizeitangeboten vom Überlebenscamp, vom 'iron man' und 'free-style-Klettern' bis zum 'bungee-jumping'. In der hier angedienten Grenzerfahrung darf durchaus ein (perverses) Derivat jener kulturellen Zumutung von Pädagogik (Kultur-induziert und Kultur-begründend) erkannt werden. Vgl. Pädagogisches Forum. (1992) H. 4.

¹⁴ Vgl. dazu die immer noch wenig rezipierte erkenntnistheoretische Analyse und Grundlegung der Schulpädagogik von Klaus Prange: Pädagogik als Erfahrungsprozess. 3. Bde. Stuttgart: Klett-Cotta 1977, 1980, ferner dessen didaktische Umsetzung, drs.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

¹⁵ Robert M. Pirsig charakterisiert solch medientypisches Sich-einstellen auf vordergründig Nachgefragtes als eine Art Prostitution: "sie nehmen das Geld von ihren Kunden und geben ihnen genau das,

gen dieser Art gibt es, Anlässe, sie zu befürchten, sind vorhanden. Ich stimme Jürgen Oelkers zu, wenn er die *"Dämonisierung des Mediums"* (S. 190) für die Hilflosigkeit der Pädagogik verantwortlich macht. Das Memorandum leugnet aber nicht, wie Jürgen Oelkers zu lesen glaubt, diese Konstitutions- und Wirksamkeitsbedingungen von Schule. Nur, wo zunehmend gemeinsame Erfahrungen und geteilte Lebenswelten als Voraussetzung und Verständigungshorizont organisierten Lehrens und Lernens fehlen, bleibt nur die Möglichkeit, entweder durch Selektion oder organisierte Erfahrungsräume die notwendige Basis gemeinsamen Lernens zu erzeugen resp. zu sichern. Das Memorandum gibt darauf seine Antwort: nicht verstärkte Selektion, sondern eine Lehrerbildung, die für das Arrangieren von vielfältigen gemeinsamen Lernräumen qualifiziert.

Jürgen Oelkers glaubt, realiter eine *"Zurücknahme inhaltlicher Bildung und somit von Standards und NiveaUANsprüchen"* (S. 191) feststellen zu können. Für den konstatierten Bildungsverfall macht er einen *"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"* (S. 191f.), verantwortlich, um dann gleich selbst zu erklären, dass der von ihm aufgebaute Gegensatz von Kind hier und Wissen und Können da, "töricht" sei, es viel mehr um eine "komplexe Beziehung zwischen der Subjektivität des Lernenden und der Objektivität des Angebotes" (S. 192) gehe. Ich denke, über diese Beziehung ist zu reden. Es ist m.E. eine Verkehrung von Ursache und Wirkung, wenn die mehr oder weniger hilflosen und untauglichen Versuche einer sogenannt kind-orientierten Schulpädagogik ursächlich erklärt werden für die zweifellos fundamentalen Störungen in der komplexen Beziehung zwischen der Subjektivität der Lernenden und der Objektivität kultureller Angebote. Die Störungen in dieser Beziehung sind das Problem, als deren Lösung sich personzentrierte Pädagogiken ausgeben und anbieten. Sie sind zweifellos selber Symptom.

Wenn zunehmend misslingt, dass die kulturellen Lernangebote der Schule und die damit verbundenen pädagogischen Zumutungen von denjenigen, denen sie gemacht werden, auch als ernsthaft, weil nicht willkürlich, und curricular aussichtsreich, weil Zukunft eröffnend, wahrgenommen werden, dann kann die Antwort nicht in der blossen Behauptung oder Beschwörung ihrer Ernsthaftigkeit und ihrer Erfolgsaussichten bestehen, sowenig wie im Verzicht auf die Inhalte. Das heisst, dass Schule ihr Lernangebot nicht einfach subjekt- und zeitlos definieren kann, eben nicht *"unabhängig"* (S. 192) von den Bedingungen, unter denen sie es macht, und den Aneignungsaussichten, auf die es trifft. Der blosser Rekurs auf *"Kulturformen, die wegen ihres besonderen Gehaltes gelernt werden sollen oder müssen"* (S. 192) ist allenfalls rhetorisch möglich, das Argument ist zirkulär, es führt als Grund auf, was es begründen will, *"den besonderen Gehalt"*. Der argumentative Kurzschluss scheint mir einen entscheidenden Differenzpunkt in der vorliegenden Auseinandersetzung zu markieren: Es gibt keine "besonderen Gehalte", die nicht deshalb besondere Gehalte wären, weil sie für Menschen unter konkreten Existenzbedingungen und in bestimmten Erfahrungshorizonten (zugleich in ihnen und über sie hinausweisend) als solche bedeutsam wären. Bedeutsamkeit ist ein mindestens zweiwertiger Prädikator, es gibt keine Bedeutsamkeit an und für sich. Sowenig Erziehung sich auf die Entwicklung des Kindes als *"objektive Grösse"* einstellen kann (S. 192), sowenig kann sie auf einen subjekt- und zeitlos geltenden kulturellen Ideenhimmel rekurrieren. Dass es aber weniger der Verlust alter Gewissheiten und Geltungen ist, der das Bildungsproblem akut macht, vielmehr eine kulturelle Omnipräsenz und Verfügbarkeit von gleichgültigen Stoffen und Themen, die sich alle als potentiell bildungsbedeutsam anbieten, kann im Rahmen dieser Replik nicht ausgeführt werden.

was sie haben wollen, um sie ärmer zu machen, als sie vorher waren" (S. 150). Pirsig, R.M.: Lila oder ein Versuch über Moral. Frankfurt: Fischer 1992.

Gestützt auf die Problemskizze, die dem Memorandum zu Grunde lag, kann immerhin festgestellt werden: Der pädagogische Arbeitsaufwand, der nötig ist, um organisiertes Lernen in der Schule erst noch und immer wieder neu möglich zu machen, hat zugenommen. Was in mancher Hinsicht fraglos gegebene Voraussetzung gemeinsamer Lernprozesse war, dessen Herstellung wird unter den Konditionen der Gegenwart zum Bildungsereignis. Das gilt für die Regelung des Miteinanders, für das Bereitstellen gemeinsamer Erfahrungen als basaler Verstehenshorizonte ebenso wie für eine stabile Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Themen und Stoffe. Weder mit professionell didaktisch aufbereiteter Wissensvermittlung allein noch mit therapeutischen Interventionen ist einer sich ausbreitenden Immunschwäche des Erkenntnisapparates¹⁶ beizukommen. Für erforderlich halte ich hier vielmehr jene Sensibilität für die 'anfänglichen Aufmerksamkeiten'¹⁷, von denen Horst Rumpf kürzlich sprach, die verfremdenden Verhüllungen, auch schrillen Verkleidungen einer neuen 'Anästhetik' und schliesslich ein persönliches Einstehen für die kulturellen Zumutungen sogenannter Lernangebote. Solche Unterrichtsarbeit geht gewiss nicht ohne Fehlgriffe und Pannen ab, ohne Selbstüberschätzungen und Lernunterforderungen; indessen, wer die kulturellen Standards nicht riskiert, wird sie nicht erreichen, schon gar nicht höher bilden.

Man mag darüber streiten, ob die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer der neuen Aufgabe auch gewachsen sind. Jürgen Oelkers moniert denn auch, dass im Memorandum nicht gefragt werde, ob die Schule mit den neuen erzieherischen und lernunterstützenden Aufgaben nicht überfordert werde. Aber selbst wenn es zutrifft, und vieles spricht dafür, die neuen Aufgaben lassen sich kaum mit dem Hinweis abweisen, dass sie sich gegen die überkommene Logik von Unterricht sperren und dort leicht eine Art Zerstörung durch uneinlösbare Ganzheitlichkeits- und Relevanzansprüche anrichten können. Konfusion und Überforderung entstehen aber weniger durch die Herausforderungen selbst, als durch eine verengte Vorstellung von Schule auf Instruktion und Unterricht. Solche Beschränkung ist Teil des Problems, das es zu bearbeiten gilt, nicht zuletzt in der Lehrerbildung. "Schooling is not the same as education"¹⁸, Schule ist immer sehr viel mehr als Unterricht. Die Voraussetzungen gemeinsamen Lernens haben sich geändert, die Lerngewohnheiten und Lernmuster, die Schüler vor der Schule erworben haben: ihr Verhältnis zum Wissen und seiner Geltung, zur Methode, zu Gemeinsamkeit und individuellen Bedürfnissen, zur Zeitgestaltung etc., etc. Dass Schule auch anders sein könnte, sein müsste, als sie heute ist, zum einen weil ihr andere und neue Aufgaben zugewachsen sind, zum andern weil auch die alten Aufgaben sich nach den alten Mustern nicht mehr zureichend erfüllen lassen, das scheint mir in der Kritik von Jürgen Oelkers kaum hinreichend bedacht. Dem kulturellen Paradigmawechsel wird nur eine Theorie der Schule gerecht, die die Grenzen zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht neu vermisst und bestimmt. Das Neue ist durchaus anschlussfähig an Altes: Propädeutik und Epagoge einerseits und Selbsttätigkeit andererseits. Beides geht von den Subjekten aus und, ich füge zum Zwecke der Deutlichkeit hinzu, nicht von den Sachen, zu denen sie hinführen soll. Ein Seelenkundiger habe einer zu sein, der als Lehrer das Fechten zu lehren habe, meint Sokrates, ohne doch damit zu behaupten, es sei gleichgültig, ob er auch selber den Degen zu führen verstehe¹⁹. Damit ist die letzte Frage gestellt: Wo und wie lernt einer sowas?

¹⁶ Neil Postman hat kürzlich mit Bezug auf die neuen Informationsmedien von Informationsaids gesprochen.

¹⁷ Rumpf, Horst: Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Wie sollen Lehrer lernen? Pädagogik (1992) H. 9, S. 26-30.

¹⁸ Hamilton: Towards a Theory of Schooling. London: Falmer 1989, p. vii.

¹⁹ Plato: Laches

III. Bildungsangebote für den Lehrberuf oder Reformnot der Universität?

Wer soll solche Arbeit tun, und wer wird, wie und wo dafür ausgebildet? Zu klären sind die beiden grundlegenden Verhältnisse jeder Lehrerbildung: das Verhältnis zur Praxis und das Verhältnis zu den Wissenschaften.

Mit wünschenswerter Klarheit plädiert Jürgen Oelkers für eine wissenschaftliche und theoriegeleitete Ausbildung der Lehrer. Ich stimme dem mit ebensolcher Entscheidung zu. Ein sogenannter Praxisbezug, der seine Erfüllung in einer "Vermehrung von Praktika" und/oder in der sentimental Beschwörung alter Meisterlehren findet, unterschätzt beides, die orientierende Leistung der Wissenschaft und die komplexen Anforderungen der Praxis. Denn in der Tat, die *"erweiterten Lehr- und Lernformen"*, *"die Projektmethoden verlangen hochgebildete Lehrer, die Individualisierung setzt hochvariables didaktisches Können voraus, die Gestaltung des Schullebens oder das Soziale Lernen wären ohne psychologische und ästhetische Kompetenz kaum mehr als die Ueberbietung der Fernsehunterhaltung mit den falschen Mitteln"* (S. 194).²⁰ Weder möglichst frühzeitige, noch gar möglichst umfassende sogenannte Praxiserfahrungen führen zur notwendigen neuen Qualität in der Berufsbildung für die Lehrerschaft. Das Verhältnis der Ausbildung zur Praxis, für die sie ausbildet, ist sehr viel komplexer, weil die Praxis selbst komplexer geworden ist.

Oelkers erklärt den Beruf zum *"Selektor (...) für das Curriculum von Lehrern"* (S. 195) an der Universität. Auch dem stimme ich zu. Seine Kennzeichnung der Lehrer als *"didaktische Spezialisten"* (S. 194), so sehr sie schon einen erheblichen Wandel im Selbstverständnis universitärer Lehrerbildung anzeigt oder erfordert, sie greift für die eigentlich propädeutischen Bildungsaufgaben, die Schule heute stellt, noch zu kurz. Ihnen wird eine bloss *"didaktische Konstruktion von Wissen und Können"* (S. 194) nicht, vielleicht leider nicht mehr, gerecht. Dass "eine didaktische Konstruktion" nur dann *"gelingt, wenn das Wissen (sc. Fachwissen, RK) die Lehrsituation bei weitem übersteigt"* (S. 195), sei nicht nur zugestanden, sondern ausdrücklich unterstrichen. Das erforderliche professionelle Spezialistentum betrifft aber darüberhinaus das Lehren und Lernen selbst, die Lernhemmungen und -störungen. Leider scheint sich damit auch hier wieder das alte Dilemma aller Lehrerbildung aufzutun: Fachwissen oder Pädagogik. Wenn Pädagogik nicht auf Kosten der fachlichen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gehen soll, werden pädagogische wie philosophische Konzepte attraktiv, welche die Didaktik aus der Logik des Wissens und seiner Genese zu rekonstruieren suchen. Leider formieren sich aber Problemstellungen wie Lösungsansätze für die Organisation von Lernen *nicht allein* innerhalb der Fächer und der Dynamik wissenschaftlicher Disziplinen.²¹ Das gilt umso mehr, je propädeutischer die Lehre sein soll, wie der Memorandumssatz, dass 'komplexe Instruktionaufgaben' auf der Sekundarstufe I noch von geringerer Bedeutung seien (S. 185), es in seinem anderen Sinne ausdrückt. Was die Lösung dieses fachwissenschaftlichen Ausbildungsproblems von Lehrern entscheidend erschwert, ist der Umstand, dass die wissenschaftsimmanente und genuine Didaktik gemäss unseren uni-

²⁰ Oelkers bestätigt damit indirekt die Logik des Memorandums, das als Folgeinitiative des NWEDK Projektes "Erweiterte Lernformen" von der gleichen Pädagogischen Projektkommission initiiert wurde.

²¹ Ich verweise in diesem Zusammenhang nur auf Arbeiten aus der Erlanger (und Konstanzer) Schule des Konstruktivismus, aus dem Institut für Didaktik der Mathematik über den Zusammenhang von Wissenschaftsentwicklung (speziell der Mathematik) und Bildungsaufgabe. Einen für Pädagogen besonders illustrativen Fall habe ich analysiert in meiner Studie "Teaching Method and Justification of Knowledge: C. Ritter - J.H. Pestalozzi" (In: Jahnke H.N.; Otte, M. (eds.) *Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century*. Dordrecht: Reidel 1981, S. 159-181).

versitären Curricula erst vom Ende her sichtbar wird, dort wo Forschung reflexiv wird, wo die Systematik als solche auch erkannt und verfügbar wird. Was sollen wir also tun, wenn demnach der philosophisch gebildete und reflektierende Chemiker z.B. das eigentlich gesollte Mass für die fachliche Ausbildung von Chemielehrern auch für unsere Sekundarschulen abgibt? Es ist ein besonders schöner Satz, in dem Jürgen Oelkers die cruciale Problematik unseres Themas aufhebt: *"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"* (S. 195). Bei aller Schönheit ist er mir nicht ganz klar: Sollen nun an der Universität künftig zwei Weisen derselben Wissenschaft gelehrt werden, eine aus dem Begriffe von Bildung und Lernen und eine aus dem Begriffe einer bewährenden Logik der Darstellung und Rechtfertigung (Systematik)? Ich halte dies, falls es so gemeint ist, für einen interessanten Vorschlag, der über die bloss Gegenüberstellung von Fachwissen hier und Pädagogik da hinausführen könnte. Er betrifft aber ersichtlich die innere Organisation dessen, was wir Wissen und Wissenschaft nennen. Die Dominanz eines rechtfertigungs- und darstellungslogischen Wissenschaftsmodells in der (universitären) Lehre stellt im übrigen nicht nur für die Ausbildung von Lehrern ein Problem dar. Wenn es nicht um bloss neue Akkumulation von verfügbaren Wissenstücken zu einem Lehrerbildungscurriculum geht und nicht um bloss Verteilungskämpfe um eine beschränkt verfügbare Zeit, wäre in der Tat über Art und Begriff des Wissens, über kognitive Standards in der Lehrerbildung selbst zu streiten.

So sehr ich Jürgen Oelkers auch in der prinzipiellen Forderung einer universitären Ausbildung für Lehrer voll zustimme, so wenig überzeugend finde ich doch seine Argumentation für die Universität als Ausbildungsort. Wenn ich das recht verstehe, plädiert er hier mehr für eine notwendige Ausbildungsreform an der Universität als für die Ausbildung der Lehrer in ihr. Denn so sehr ich auch hier wieder die Reformforderungen meinerseits begrüssen und unterstützen kann, so unabsehbar scheint mir deren Realisierung. Beim jetzigen Stand der Dinge spricht sehr viel mehr für eine Argumentation mit umgekehrten Vorzeichen: Die Lehrerbildung gehört an die Universität, nicht weil diese schon besonders geeignete Ausbildungsangebote für den Lehrberuf machte, sondern weil Lehrerbildung - wegen ihrer Anforderungen und wegen ihrer Masse - die universitäre Reformkraft darstellt. Fällt diese weg, vermindert sich dort nicht nur der dringend benötigte Innovationsdruck, entscheidend geschwächt wird auch deren Bildungsidee. So plädiere ich aus bildungs- und wissenschaftspolitischen Überlegungen für eine universitäre Lehrerbildung als Langzeitperspektive. Bei den vorherrschenden universitären Ausbildungsbedingungen und -formen bin ich allerdings bis auf weiteres überzeugt, dass den Lehrern und dem Lehrberuf mit manch anderer Institution noch weit besser gedient ist oder wäre. Ich bedaure das für die Universität wie für den Lehrberuf.