

Merzyn, Gottfried

Lehrerbildung - ein Stiefkind der Universitäten. Niederes Ansehen, Interessen im Hintergrund, ungünstige Folgen

Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 342-350



Quellenangabe/ Reference:

Merzyn, Gottfried: Lehrerbildung - ein Stiefkind der Universitäten. Niederes Ansehen, Interessen im Hintergrund, ungünstige Folgen - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 342-350 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273839 - DOI: 10.25656/01:27383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273839>

<https://doi.org/10.25656/01:27383>

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

Gottfried Merzyn

Lehrerbildung – ein Stiefkind der Universitäten

Niederes Ansehen, Interessen im Hintergrund, ungünstige Folgen

Im Idealbild der Universität sind alle Wissenschaftsdisziplinen gleichen Ranges. Allenfalls durch ihr Alter unterscheiden sie sich. Gleichrangig sind im Ideal auch die beiden großen universitären Aufgabenfelder Forschung und Lehre. Geschwisterlich vereint, eng ineinander verwoben sollen sie miteinander und voneinander gedeihen.

Die Realität sieht wesentlich anders aus. Besonders große Abweichungen vom Idealbild ergeben sich bei der Lehrerbildung. Wissenschaftsdisziplinen, die den Schulunterricht in irgendeiner Weise als Gegenstand haben, sind davon betroffen. Lehramtsstudierende wissen davon zu berichten.

1. Die Lage

Viele Augenzeugen berichten vom geringen Ansehen der Lehrerbildung in der Universität:

- Lehrerausbildung werde nur noch mit der „linken Hand“ betrieben (so der Geograph Blotevogel)
- das Lehramtsstudium werde von Professoren gering geschätzt (so der Physiker Großmann)
- Hochschullehrer hätten keine Lust, in der Lehramtsausbildung zu versauern (so der Pädagoge Wollersheim)
- Fast alle Dozenten betrachteten die Lehramtskandidaten als Studenten zweiter Klasse (so der Mathematiker Artmann)
- Lehrerbildung werde von den meisten Elementen des Universitätssystems als Stiefkind behandelt (so der Erziehungswissenschaftler Terhart).

Dies sind keine Einzelstimmen. In den letzten Jahren heißt es in den großen Gutachten zur deutschen Lehrerbildung ganz ähnlich, beispielsweise:

- Es „haben die Lehramtsstudien kaum eine ihrem öffentlichen Stellenwert angemessene Anerkennung innerhalb der Universität gefunden“. (Komm. Hessen 1997)
- „Unter den gegenwärtigen Umständen (kann) weder das Lehramtsstudium noch eine aktive Beteiligung von Hochschullehrern an der Lehrerbildung eine hohe akademische Reputation beanspruchen.“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 29)
- „Der Lehrerbildung wurde bisher an den sie betreibenden Universitäten in der Regel nicht der ihr zukommende Stellenwert eingeräumt.“ (Expertenrat NRW 2001, S. 113)
- „Es hat die Lehrerbildung weder eine geachtete Stellung und eine identifizierbare Identität in der Universität gefunden, noch sind die berufs- und schulspezi-

fischen Ansprüche ... angemessen anerkannt oder gar systematisch berücksichtigt worden.“ (die Vizepräsidenten der Berliner Universitäten (Lenzen 2002)).

2. Interessen im Hintergrunde

Es liegt auf der Hand, dass solch niedriges Ansehen der Lehrerbildung erheblich schadet. Wie konnte es dazu kommen? Sehr unterschiedliche Erklärungen sind denkbar:

- (1.) Es könnten sich Ansehensunterschiede, die in anderen Aufgabenfeldern der Universität ebenfalls zu beobachten sind (etwa Unterschiede zwischen „reinen“ und „angewandten“ Disziplinen), in die Lehrerbildung hinein fortsetzen.
- (2.) Schlechte Erfahrungen von Dozenten mit Lehramtsstudierenden könnten die Unterschiede erklären.
- (3.) Auch ungünstige Eindrücke von Exponenten schulnaher Disziplinen (also insbesondere von Schulpädagogen und Fachdidaktikern) kommen als Ursache infrage.

Für jede dieser Erklärungen lassen sich stützende Beobachtungen anführen (vgl. ausführlicher Merzyn 2004).

Über der Frage nach möglichen Erklärungen wird aber häufig übersehen, wie nützlich es für andere universitäre Interessen ist, wenn das Stiefkind Lehrerbildung ein Stiefkind bleibt. Der Grund liegt darin, dass die Ausstattung der Institute mit Stellen und Sachmitteln an die Studentenzahlen geknüpft ist. Aus der fachegoistischen Perspektive einer einzelnen Hochschuldisziplin sind Studiengänge dann besonders attraktiv, wenn sie von vielen Studierenden gewählt werden *und* wenn sie wenig an besonderen Lehrveranstaltungen und Lehranstrengungen verlangen. Lehramtsstudiengänge erfüllen die erste Bedingung leicht. Welchen Aufwand sie erfordern, das hat man weithin selber in der Hand. Stiefkinder stellen geringe Ansprüche.

Ähnliche Überlegungen werden übrigens auch in anderen Ländern angestellt. Sykes (1983, S. 90) beobachtet in den USA: „On campus after campus, especially in the large public universities, teacher education provides a valuable source of income for the university at large, because state funding rewards enrollment, while allocation formulas favor every professional school and department *but* teacher education.“

Ein niederes Ansehen der Lehrerausbildung erweist sich für solch ein Verhalten als ausgesprochen günstig.

Der Vorteil, den die Lehramtsstudierenden ‚ihren‘ fachwissenschaftlichen Fachbereichen ohne sonderliche Extra-Anstrengungen seit jeher bieten, ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten freilich reduziert worden. Mit den Studienreformen gingen den Fachwissenschaften Anteile im Studienplan verloren, und zwar an Erziehungswissenschaften, Schulpraktische Studien und Fachdidaktik. Die Fachwissenschaftler konnten diese unerwünschten Reduzierungen am unmittelbarsten in Person der Fachdidaktiker erleben, die in ihrem ‚eigenen‘ Fachbereich und im gleichen Gebäude tätig sind. An dieser Berührungsstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sind die Schwierigkeiten der Lehrerbildung und die Folgen ihres niederen Ansehens in der Universität besonders intensiv zu erleben. Erziehungswissenschaftler und Psychologen sind durch Instituts- und Fachbereichsgrenzen etwas besser gegen direkte Zugriffe geschützt.

Jede zusätzliche Semesterwochenstunde Fachdidaktik bedeutet eine Stunde Fachwissenschaft weniger. Jede fachdidaktische Mitarbeiterstelle kostet über kurz oder lang eine entsprechende fachwissenschaftliche Stelle. Niemand konnte erwarten, dass sich bei diesem fatalen Wirkgefüge eine entspannte Nachbarschaft einstellen würde – von vertrauensvoller Zusammenarbeit ganz zu schweigen. Niemand konnte auch nur erwarten, dass die derart betroffenen Fachbereiche eine neue Professur für Fachdidaktik bei sich mit derselben Gelassenheit wie eine neue Professur für Chirurgie im fernen Klinikum betrachten würden. Die Fachwissenschaftler, die überwiegend keinen Reformbedarf der Lehrerausbildung wahrnahmen, erlebten die hinzugekommenen Fachdidaktiker vielmehr ähnlich wie ein Hausbesitzer die Einquartierung von Vertriebenen. Schlimmer noch: Da die Reformen mit Defiziten des fachwissenschaftlich dominierten Lehramtsstudiums begründet wurden, konnten die neuen Kollegen als Personifizierung solcher öffentlicher Kritik erscheinen. Auch deshalb waren sie höchst unwillkommen. Voller Misstrauen wurde alles beobachtet, was sie taten (oder nicht taten). Und man suchte nach Wegen, das Unglück zu begrenzen.

Wenn eine fachdidaktische Professur zur Neubesetzung ansteht, lautet ein beliebtes Argument: Die Kommission stellt fest, dass keiner der Bewerber den üblichen Qualitätsstandards für Hochschullehrer genüge. Darin verbindet sich aufs Schönste die Abwehr von Veränderungen mit einer edlen Rolle für den, der es gebraucht.

Ein anderes Standardmanöver bei der Stellenbesetzung: Die in der Prüfungsordnung vorgeschriebenen Lehraufgaben werden nicht einem hauptamtlichen Fachdidaktiker übertragen, sondern von Lehrern durch Lehraufträge versorgt. Das stellenschonende Vorgehen versteckt sich gut hinter dem Argument, den Fachdidaktikern fehle es an langjähriger Schulpraxis. (Dass die eigene wissenschaftliche Tätigkeit notwendige Grundlage qualitätsvoller Lehre sei – sonst ein Kernsatz aus dem Universitäts-Credo – wird bei den Lehraufträgen kurz einmal vergessen.)

Eine weitere Variante in einer Berufungssituation: Die vakante Fachdidaktikerstelle wird mit einem Fachwissenschaftler aus dem Hause, der zu versorgen ist, besetzt. Hier wird das Argumentieren schwieriger. Man nimmt Zuflucht zur Feststellung, solide Fachkenntnisse seien das A und O jeder rechtverstandenen Lehrerbildung. Oder man tröstet mit dem Hinweis, der vorgesehene Stellenanwärter sei mit einer Lehrerin verheiratet. Auf diese Weise habe er enge Verbindungen zur Schulpraxis.

Gemeinsam ist allen drei beschriebenen Varianten des Besetzungsverfahrens, dass Stellenwert und Ansehen der Lehrerbildung weiter reduziert werden.

Die seit nun 30 Jahren anhaltenden Klagen über nicht ausreichend qualifizierten fachdidaktischen Nachwuchs haben nicht etwa dazu geführt, dass ein Fachbereich diese Nachwuchspflege zu seinem verstärkten Anliegen gemacht hätte. Dabei verfügen die fachwissenschaftlichen Bereiche, seit ihnen an den meisten Hochschulen die Fachdidaktik zugeordnet wurde, dort über bestimmenden Einfluss auf den fachdidaktischen Nachwuchs (Stellenplan, Stellenbesetzung, Promotionsarbeiten und Habilitationsverfahren). Die Klagen lassen von dieser Mitverantwortung nichts erkennen.

Noch auf einem anderen Feld beschert es den Fachwissenschaftlern Vorteil, wenn die Lehrerbildung Stiefkind bleibt: beim Konkurrieren um den Nachwuchs. Am ausgeprägtesten ist diese Konkurrenz in den experimentellen Naturwissenschaften. Deren Institute leben von begabten, fleißigen Diplomanden und Doktoranden und ihren Untersuchungen. Ein begabter, fleißiger Lehramtsstudent ‚nützt‘ dem Institut bei weitem weniger. Je stärker das Wertesystem in einem solchen Institut allein auf experimentelle Forschung (also Diplom- und Doktorarbeiten) ausgerichtet ist und je weniger alles Übrige zählt, desto leichter wird der begabte Lehramtsstudent in den Diplomstudiengang hinüberzulocken sein. Ein niederes Ansehen des Lehramtsstudiengangs begünstigt solche Wechsel. Es erleichtert auch die korrespondierenden Wechsel in umgekehrter Richtung. Ein Naturwissenschaftler beschrieb dies so „Ich will Ihnen aber sagen, wie wir bislang und über Jahre, ja Jahrzehnte erfolgreich Lehrer ausgebildet haben. Je nach der Qualität des Vordiploms sage ich meinen Studenten: ‚Für Dich habe ich eine Stelle in der Industrie – und Du wirst Lehrer‘.“ (Schulz 2002). Tonfall und Wortwahl zeigen, dass hier ein Professor nicht als einzelner, sondern mit Rückendeckung durch viele Kollegen handelt. Er und seine Kollegen tun dies ohne Rücksicht auf den Schaden für die Lehrerbildung. Das Stiefkind gerät so weiter ins Abseits.

Dieses Verhaltensmuster spiegelt sich auch im wohlgemeinten Rat eines anderen Professors wider. Der Chemie-Nobelpreisträger Hoffmann appelliert an seine Hochschullehrer-Kollegen „Denken Sie das Udenkbare und legen Sie einem Ihrer besseren Studenten nahe, eine Karriere als Schullehrer in Erwägung zu ziehen“ (Hoffmann 1990).

Weniger auf das Wohl der Schule bedacht ist der folgende Ratgeber. Der Präsident der Deutschen Physikalischen Gesellschaft regt allen Ernstes an, die Schule solle ihre Lehrerzimmer für Wissenschaftler über 40 öffnen, die an der Hochschule keine Karriere gemacht haben und beruflich in eine Sackgasse geraten sind (Basting 2001). Wie absurd die Idee ist, merkt man spätestens dann, wenn man sich das spiegelbildliche Vorgehen vorstellt: „Die Schulverwaltung des Landes X schlägt vor, erfolglosen Lehrern vermehrt in Forschungsinstituten Dauerstellen zu geben.“

Sowohl im Blick auf Stellen und Studienanteile als auch im Blick auf wissenschaftlichen Nachwuchs haben die Fachwissenschaftler gute Gründe, das niedere Ansehen der Lehrerbildung zu bewahren. Gäbe es dieses niedere Ansehen nicht schon seit langem, man müsste es geradezu erfinden. Aus fachegoistischer Perspektive beschert es klare Vorteile.

Wenn sich Fachwissenschaftler im Bereich der Lehrerbildung wertend äußern, tun sie das mithin keineswegs als neutrale Beobachter. Sie sind mit eigenen Interessen und eigenem Handeln massiv in die Verhältnisse eingebunden, über die sie urteilen.

3. Die Folgen

Etlliche Fachdidaktiker haben in den letzten 30 Jahren dem mit dem niederen Ansehen verbundenen Druck nicht standgehalten. Sie haben de facto das Gebiet, für das sie berufen wurden, verlassen und sich mit ihren Arbeiten in eine fachwissenschaftliche Nische geflüchtet. Berichte von solchen Fluchtbewe-

gungen gibt es übereinstimmend aus etlichen Bundesländern (z. B. Komm. Hessen (1997), S.50; Landeshochschulkonferenz Niedersachsen (1994), Bericht S. 5; Expertenrat NRW (2001), S. 113). Auch im Verhalten derjenigen, die die Fachdidaktik nicht verlassen haben, wirkt sich das Ansehensgefälle deutlich aus. Im Kontinuum möglicher fachdidaktischer Forschungsthemen, das sich von der Fachwissenschaft nahtlos bis tief in die Schulpädagogik und Lernpsychologie hinein erstreckt, hat ein Großteil der deutschen Fachdidaktiker sehr fachwissenschaftsnahe Themen gewählt. Das hat Defizite bei der Lehr- und Lernforschung, bei der Lehrerbildungsforschung, bei der Schulentwicklungsforschung zur Folge. (Diese Defizite wurden durch die internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA für eine breitere Öffentlichkeit offenkundig.) So bildet sich die Ansehenshierarchie, die im Großen zwischen den Fächern und Fachbereichen besteht, im Kleinen innerhalb der Erziehungswissenschaften und innerhalb der Fachdidaktiken nach. Jeder Nachwuchswissenschaftler trifft mit der Wahl seines Arbeitsgebietes schon eine Vorentscheidung über sein eigenes künftiges Ansehen.

Einflüsse des Ansehens auf die Lehrerausbildung finden sich auch im Vergleich der Universitäten. Eine Befragung junger Gymnasiallehrer (Merzyn 2004) ergab, dass besonders traditionsreiche und angesehene Universitäten – wie z. B. Freiburg/Br. – im Mittel ihren Lehramtsstudiengang weniger praxisbezogen ausgestalten als junge Universitäten. Gestützt auf ihr Ansehen, lassen sie sich von Veränderungsappellen nicht beeindrucken – mögen diese auch vom Wissenschaftsrat, der Hochschulrektorenkonferenz oder der Gesellschaft Deutscher Chemiker stammen. Es ficht sie nicht an, dass ihre Absolventen mit dem Studiengang spürbar unzufriedener sind als beispielsweise diejenigen aus Konstanz oder Osnabrück. Die Traditionsuniversitäten geben mit ihrem Verhalten ihrerseits ein Signal, das in die Öffentlichkeit hinein wirkt.

Zu diesen Befragungsergebnissen passt genau, was die Evaluation der Lehrerbildung in einem größeren deutschen Bundesland erbrachte (Berufswissenschaften der Lehrerbildung 2002). Die angesehenste Universität des Landes schnitt besonders schlecht ab. Die Gutachter vermerkten:

„Dieser Befund ist in besonderer Weise prekär, weil innerhalb der Universität kein angemessenes Bewusstsein für die Problematik der Situation festzustellen war. Die Lehrerbildung wird als eher randständig angesehen, als eine Aufgabe, die in der Lehre nebenher erledigt werden kann und keiner eigenen Forschung bedarf. Die Ressourcen in diesem Feld finden offenbar nur dann Berücksichtigung, wenn es um Studierendenzahlen oder die Umwidmung von Personal aus der Lehrerbildung in andere Bereiche geht.“ (S.110)

Die Lehramtsstudierenden können den geringen Stellenwert ihres Studienganges mit Händen greifen. In den Fachwissenschaften ist der Anteil der Veranstaltungen, die gezielt für sie angeboten werden, minimal. Sie erhalten meist einen ausgedünnten Diplom- oder Magisterstudiengang. Das führt bis hin zu Fällen, wo Lehramtsstudierende laut Studienplan einzelne Veranstaltungen des Diplomstudienganges nur bis zur Semestermitte besuchen sollen (Merzyn 2004), um Vorgaben zum Gesamtumfang des Lehramtsstudiums einzuhalten. Auch bei etlichen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen haben Lehramtsstudierende Mühe, irgendeine inhaltliche Verbindung zu ihrem Berufsziel zu erkennen. Ein weiteres deutliches Signal liefert die berufliche Position der-

jenigen, die Veranstaltungen für Lehramtsstudierende anbieten. Je enger der thematische Bezug zur Schule ist, desto eher trifft der Student auf Akademische Räte, Lehrbeauftragte und abgeordnete Lehrer, desto seltener auf Professoren. Im Institutsleben naturwissenschaftlicher Institute wird besonders deutlich, wer „dazu gehört“ und wer nicht. Müller-Plantenberg (1969) konnte in einer Befragung zeigen, dass schon in den mittleren Studiensemestern Lehramtsstudierende wesentlich weniger Kontakte mit Professoren haben als ihre Kommilitonen aus dem Diplomstudiengang.

Lehramtsstudierende wachsen in einer Atmosphäre auf, die ihre Berufswahl nicht bestätigt, die ihr Selbstgefühl nicht hebt, die dem Aufbau einer Identifikation mit dem künftigen Beruf abträglich ist. Wie sich unter solchen Einflüssen die Studienmotivation entwickelt, das kann man einer Querschnittsuntersuchung an Lehramtsstudenten entnehmen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Studienmotivation von Lehramtsstudierenden Physik nach Semesterzahl, Prozent spaltenweise (Müller-Plantenberg 1969, S. 265)

Studienmotivation	Untere Semester	Mittlere Semester
Unklar	5	13
Beruf	42	19
Fach	21	31
Bildung	11	6
Fach und Bildung	0	19
Mehrdeutig	21	13

Während die Berufsmotivation der Lehramtsstudenten anfangs wesentlich höher als die der gleichzeitig befragten Diplomstudenten ist, haben sich in den mittleren Semestern diese Unterschiede ziemlich ausgeglichen. Die Daten der Tabelle 1 legen die Interpretation nahe, dass die auf den Beruf gerichtete Studienmotivation der Lehramtsstudierenden erheblich abgebaut worden ist. Zu ähnlichem Ergebnis kommt eine Untersuchung an Philologiestudenten (Krumm, Vollmer 1970, S. 453): „Je länger also der zukünftige Lehrer studiert, desto mehr wird er einer seiner Berufsaufgaben entfremdet.“

Dasselbe fand auch Möllers (1995) in einer empirischen Dissertation über Lehramtsstudierende am Ende des Studiums. Viele Studierende würden im Laufe des Studiums in Richtung auf die Fachwissenschaft „umerzogen“ (S.474). Wenn ein Student sich dennoch bemühe, sein Studium im Blick auf den künftigen Beruf zu gestalten, so sei das für ein erfolgreiches Abschneiden im Staatsexamen eher ungünstig.

Diese Fehlausrichtung des Studiums bewirkt, dass das Referendariat zur „Umschulung“ (Schlömerkemper 2003) werden muss und der Übergang von der 1. zur 2. Phase von vielen als ein Bruch erlebt wird. Ein überzeugendes Studienkonzept müsste genau entgegengesetzt wirken. Das Studium müsste neben allen fachlichen Aufgaben auch die Studien- und Berufswahl bestätigen und ein Berufsethos aufbauen. Die Universität müsste erkennen: „Den künftigen Lehrern ein positives Selbstbild mitzugeben, (ist eine) ... mindestens so wichtige Aufgabe der Lehrerbildung wie die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen der Berufsausübung“ (Strittmatter 1990). Derartiges kann jedoch nicht gelingen, solange der Lehrerbildung eine Aschenputtel-Rolle zugewiesen wird.

Nicht nur die Lehramtsstudierenden haben unter einem für Lehrerausbildung ungünstigen Klima zu leiden. Auch junge Wissenschaftler in den verschiedenen an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen müssen damit kämpfen. Für die Fachwissenschaften hat Dimroth (1968, S.11f), als Direktor eines chemischen Hochschulinstitutes ein sachkundiger Zeuge, das Problem mit den Worten zusammengefasst:

„Mit Hochachtung wird von den Hochschullehrern gesprochen, die sich für die Belange der Schule einsetzen und deren Arbeitskraft durch diesen Einsatz absorbiert wird. Leider fehlt dafür die Anerkennung; im Gegenteil, dieser Einsatz kann für die Entwicklung als Wissenschaftler ‚tödlich‘ sein.“

Wenn man von einer Lehrerausbildung nichts wüsste als nur diese zwei Sätze von Dimroth, so wüsste man schon, dass sie nicht sehr gesund sein kann.

4. Was tun?

Verbesserungen des Ansehens sind generell sehr schwer zu erreichen. Überdies stellen sie sich selbst bei geschicktem Vorgehen nur sehr langsam ein. Dennoch muss eine Besserung für die Lehrerbildung versucht werden. Selbstverständlich und keiner ausführlichen Erläuterung bedürftig ist zweierlei:

(1.) Die betroffenen Disziplinen, allen voran die Schulpädagogik und die Fachdidaktiken, müssen mit aller Kraft eigene Schwachpunkte aufspüren und dagegen angehen.

(2.) Die Ausstattung dieser Disziplinen mit Personal und Sachmitteln darf nicht unter derjenigen in anderen Universitätsdisziplinen liegen.

Darüber hinaus sehe ich drei Stellen, an denen Besserungsbemühungen ansetzen können.

4.1 Gegen Verantwortungsdiffusion

Alle Beschreibungen der Lehrerbildung heben als Unterschied zu anderen Studiengängen hervor, dass die Zuständigkeit nicht in einem Fachbereich konzentriert, sondern auf eine Vielzahl von Gremien und Institutionen verteilt ist. Keine von ihnen hat den vollen Überblick, geschweige denn umfassende Kompetenz. Die Gutachter sprechen von einer „Verantwortungsdiffusion“ (Komm. Hessen 1997, S. 41). Aus ihr resultiert Schwäche, und die trägt zu geringem Ansehen bei. Gegen diese Zersplitterung der Verantwortung ist eine verbesserte Organisation nötig. Verantwortung müsste konzentriert werden. Dazu ist mehr erforderlich als ein „Gesprächskreis Lehrerbildung“, zu dem alle Universitätsangehörigen eingeladen sind; mehr als eine „Senatskommission für Lehrerbildung“, die ab und an pro forma um Rat gefragt wird von den tatsächlich Entscheidenden; mehr als ein „Zentrum für Lehrerbildung“, wenn dessen Aktivitäten sich in einer Schulkontaktbörse und in einer geschickten zeitlichen Verteilung des Vorlesungsprogramms auf die Wochentage erschöpfen. Diese für Lehrerbildung verantwortliche Stelle müsste hinreichend mit Kompetenzen ausgestattet sein, um den Fachbereichen „auf gleicher Augenhöhe“ gegenüberzutreten zu können. Sie müsste von der eigenen Ausstattung her in der Lage sein, besonders positive Entwicklungsansätze kraftvoll zu fördern.

4.2 Gegen den Einfluss von Uninteressierten

Der Verantwortungsdiffusion benachbart ist ein zweiter Unterschied des Lehramtsstudiums zu anderen Studiengängen. Werden für die „Lehrämter“ wichtige Entscheidungen getroffen, z.B. in Berufungskommissionen, so liegt derzeit die Stimmenmehrheit in aller Regel bei Personen, die Lehrerbildung im eigenen Amtsverständnis höchstens als Randaktivität ansehen. Ihre großen Einwirkungsmöglichkeiten paaren sich mit geringem Interesse an schulischen Fragen. Man kann deshalb nicht erwarten, dass sie das Ansehen der Lehrerbildung mehren helfen. Man bessert auch nichts dadurch, dass man möglichst viele Zweitmitglieder quer durch die Fachbereiche wirbt und sie alle über das Lehramtsstudium mitentscheiden lässt. Eher umgekehrt: Der Einfluss derjenigen, die „nebenbei“ und „am Rande“ in der Lehrerausbildung tätig sind, müsste verringert werden. Es müsste klar sein, welche Dozenten ihre Hauptaufgabe in der Lehrerausbildung sehen. Deren Einfluss müsste gestärkt werden. Die Gesamtheit dieser „vor allem“ im Lehramtsstudium Tätigen könnte in natürlicher Weise die Mitte des Studiums personifizieren. Das entspräche dem, was in Medizin, Jura und Ingenieurwissenschaften ganz selbstverständlich gilt. Die Spitzenkräfte dieser Gruppe könnten Vorbild für die Lehramtsstudenten werden und ihnen Identifikationsmöglichkeiten bieten.

4.3 Beispiel Drittmittel

Über die genannten Punkte hinaus kann an vielen Stellen Ansehen bröckchenweise gewonnen oder verspielt werden. Ein gutes Beispiel bilden derzeit die Drittmittel. Weit mehr als vor zehn Jahren gilt in Universitäten heute derjenige viel, der hohe Drittmittel für seine Forschung zu akquirieren vermag. Nun sind die Möglichkeiten, Drittmittel zu gewinnen, unter den Wissenschaftsdisziplinen höchst ungleich verteilt. Maschinenbau, Pharmakologie und Multimediatechnik habe es leicht. Die für Lehrerbildung charakteristischen Fächer haben es auch hier schwer, und zwar gänzlich ohne eigenes Verschulden. Es fehlen korrespondierende Industriezweige. Dem Ansehen der Lehrerbildung käme es mit Sicherheit sehr zugute, wenn etwa Kultusminister oder Lehrerfortbildungseinrichtungen stattliche Forschungsmittel ausloben (nicht: ausgießen) könnten. Das würde die engagierten und tüchtigen Dozenten im Ringen um besseres Ansehen stärken. Mit den Personen würden auch die von ihnen vertretenen Disziplinen an Achtung gewinnen, zunächst einmal universitätsintern. In besonders günstigen Einzelfällen könnte es am Ende dazu führen, dass eine ganze Fakultät oder eine ganze Hochschule die Lehrerbildung als ein Feld entdeckte, um dort Profil zu gewinnen. Damit wäre für das Ansehen der Lehrerbildung enorm viel gewonnen.

Literatur

- Artmann, Benno 1994: Zum Bild der Mathematik in der Öffentlichkeit. *Mitteilungen der deutschen Mathematiker-Vereinigung* 1994, 3, S. 30
- Basting, Dirk 2001: Am Anfang steht der Spaß an der Physik. *Physikalische Blätter* 57, 2001, 7/8, S. 37-41
- Berufswissenschaften der Lehrerbildung 2001: Hannover: Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen
- Blotevogel, Hans Heinrich 1999: Editorial. *Rundbrief Geographie* Nr. 152, 1999, S. 1-4

- Dimroth, Karl 1968: Der gegenwärtige Stand der Ausbildung und Fortbildung der Gymnasiallehrer für Chemie auf den Hochschulen. In: Bericht über die 4. Tagung der Fachleiter für Chemie der Studienseminare der Bundesrepublik und Westberlins 1968. Veranstaltet vom Deutschen Verein zur Förderung des math. und naturwiss. Unterrichts. o.O.: MNU (Schriften des Dt. Vereins zur Förderung des math. und naturwiss. Unterrichts 13), S. 8-13
- Expertenrat NRW 2001). Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts: Abschlussbericht. Münster (www.mswf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/Expertenrat/Abschlussbericht.html)
- Großmann, Siegfried 2002: Nichtbetroffene Betroffene. Physik-Journal 1, 2002, 3, S. 3
- Hoffmann, Roald 1990: Chemie, Demokratie und eine angemessene Antwort auf die Umweltprobleme. Nachrichten Chem. Tech. Lab. 38, 1990, S. 836-842
- Komm. Hessen 1997: Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske & Budrich
- Krumm, Volker, Vollmer, Dieter 1970: Einstellungen künftiger Gymnasiallehrer zur Pädagogik im Universitätsstudium. Pädagogische Rundschau 24, 1970, S. 439-456
- Landeshochschulkonferenz Niedersachsen 1994: Memorandum der lehrerbildenden Hochschulen Niedersachsens; mit Anhang: Bericht der Expertenkommission „Lehreraus- und Lehrerweiterbildung“ an die Landeshochschulkonferenz vom 30.12.1993. Nachdruck (ohne Anhang) in der Zeitschrift Zeitnah, Okt. 1994, S. 3-4
- Lenzen, Dieter et al. 2002: Lehrerbildung an Universitäten. Von den für Lehrerausbildung zuständigen Vizepräsidenten der Berliner Universitäten. Berlin
- Merzyn, Gottfried 2004: Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Möllers, Beatrix 1995: Entwicklungsaufgaben im Staatsexamen. Eine bildungsdidaktische Untersuchung der ‚Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen‘ am Beispiel des Faches Englisch. Münster: Waxmann
- Müller-Plantenberg, Urs 1969: Physik. In: Michael Jenne, Marlies Krüger, Urs Müller-Plantenberg 1969: Student im Studium. Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), S. 239-310
- Schlömerkemper, Jörg 2003: Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind. Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. Die Deutsche Schule 95, 2003, S. 6-9
- Schulz, Dieter 2002: Anforderungen gymnasialer Lehrerbildung. In: Hildegard Macha, Claudia Solzbacher (Hg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187-201
- Strittmatter, Anton 1990: Lehrerbild und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 8, 1990, S. 260-273
- Sykes, Gary 1983: Contradictions, ironies, and promises unfulfilled: a contemporary account of the status of teaching. Phi Delta Kappan 65, 1983, Oct., S. 87-93
- Terhart, Ewald 2003: Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Hartmut Kretzer et al. (Hg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft. Oldenburg: Universität, S. 15-31
- Wollersheim, Heinz-Werner 1999: Das öffentliche Unbehagen an der universitären Lehrerbildung. In: Schulz, Dieter et al. (Hg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuwied: Luchterhand, S. 1-9

Gottfried Merzyn, geb. 1941, Studium der Physik und Mathematik in Heidelberg und Bonn, Dr. rer. nat.; seit 20 Jahren als Universitätsprofessor für Physikdidaktik in der niedersächsischen Lehrerbildung; zehn Jahre lang nebenamtlicher Schulunterricht.
 Anschrift: A.-Ellissen-Weg 13, 37077 Göttingen
 Email: merzyn@uni-lueneburg.de