

Hirn, Michael; Böhmann, Marc

Nicht Trennung, Verbindung ist das Gebot der Stunde! Probleme eines resignativ-utopischen Konzepts

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 348-352



Quellenangabe/ Reference:

Hirn, Michael; Böhmann, Marc: Nicht Trennung, Verbindung ist das Gebot der Stunde! Probleme eines resignativ-utopischen Konzepts - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 348-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275766 - DOI: 10.25656/01:27576

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275766>

<https://doi.org/10.25656/01:27576>

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

Michael Hirn und Marc Böhmann

Nicht Trennung, Verbindung ist das Gebot der Stunde!

Probleme eines resignativ-utopischen Konzepts

Die von Rainer Künzel¹ vorgetragene Problemanalyse trifft den *kläglichen Zustand der Lehrer/innenbildung*, den von ihm beklagten Missständen ist nur wenig hinzuzufügen. Einige *Fragen* bleiben in seiner Argumentation allerdings unbeantwortet: Warum haben sich die Universitäten der Lehrer/innenbildung nicht oder allenfalls stiefmütterlich angenommen? Und warum ist die Schul- und Unterrichtsforschung in einem so beklagenswerten Zustand?

Über Künzels Ansatz hinaus stellen sich aber auch noch *weitere Fragen*: Kann sich eine Neukonzeption der Lehrer/innenbildung auf die 1. Phase beschränken, wie es Rainer Künzel tut? Muss nicht auch die 2. Phase – derzeit kaum mit weniger Prozess- und Output-Problemen belastet – mit einbezogen werden? Ist nicht auch die Implementierung der 3. Phase, Berufseinstieg und Fortbildung, unerlässlich? Und was ist mit dem großen Feld der beruflichen Weiterbildung von Lehrer/innen?

Zweifellos leidet die universitäre Lehrer/innenbildung einerseits durch die Reglementierung der Kultusverwaltungen. Aber ebenso zweifellos ist, dass andererseits die *Universitäten* den Auftrag der Lehrer/innenbildung, profilierte Lehramtsstudiengänge einzurichten und eine an aktuellen Problemen orientierte Schul- und Unterrichtsforschung zu implementieren, nicht ernst nehmen. Die Lehrer/innenbildung ist seit Jahrzehnten in fast allen Bundesländern die Aufgabe der Universitäten – Positives ist nur wenig entstanden, vieles hat sich nach der Aufbruchstimmung der 70er Jahre eher wieder zum Schlechteren verändert.

Heute tragen die Universitäten zur systematisch-konzeptionellen Problemanalyse an Schulen und zur *Lösung der dringendsten pädagogischen und fachdidaktischen Schwierigkeiten* nur wenig bei. Die Ausbildung und hier vor allem das Studium der 1. Phase wird in der Rückschau von Absolvent/innen

1 Im seinem Artikel „Konsequente Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!“ (Heft 4/2001 der Zeitschrift für Pädagogik) schlägt Rainer Künzel eine Umstrukturierung der Lehrer/innenbildung, genauer der 1. Phase der Lehrerbildung vor. Die bisherige Struktur eines universitären Studiums, das nach Fächern und Schulformen bzw. Schulstufen organisiert ist, soll durch ein Bachelor-Master-Studium ersetzt werden. Diesem folgt weiterhin ein Referendariat, das allerdings von 24 bzw. 18 Monaten auf 12 gekürzt werden kann.

niederschmetternd bewertet (vgl. u.a. Ulich 1996). Für viele Lehrer/innen ist das dort erworbene Wissen *nutzloser Ballast*, sie bewerten es nicht als hilfreiches Orientierungswissen, sondern haben oft die Überzeugung mitgenommen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Reflexionen bei der Bewältigung der konkreten Probleme ihres Alltags *nicht weiter helfen*. Nicht von ungefähr greifen Lehrer/innen häufig auf pseudo-wissenschaftliche Hilfssysteme (je nach tagespolitischer Aktualität bspw. Neurolinguistische Programmierung, Kinästhetik oder auch multimediale Lernprogramme) zurück.

Rainer Künzel scheint mit seiner Argumentation *zwei Ziele* zu verfolgen: Er will einerseits die Fächer, präziser gesagt: die Fachwissenschaften von der „lästigen“ Lehrer/innenbildung befreien. Dies mag für den Unwillen und die Unfähigkeit tradierter Fachwissenschaften, sich nicht auf die Schwierigkeiten im Berufsfeld „Schule“ einzulassen, eine sinnvolle Lösung sein. Den dadurch völlig von den Fachwissenschaften abgetrennten Fachdidaktiken bleibt so aber nur noch die Rolle der Vermittlungswissenschaft. – Will er das ?

Zum anderen hofft Künzel, dass durch die so gewonnene Unabhängigkeit von den (über-?) mächtigen Fächern im Masterstudium endlich die seit langem überfälligen und dringend erforderlichen Aspekte der Lehrer/innenbildung aufgegriffen werden können. – Dies ist angesichts der knappen Ressourcen mehr als fraglich.

1. Schwierigkeiten und zweifelhafte Lösungsvorschläge

Rainer Künzel schlägt vor, die *erste Phase der Ausbildung, das Bachelorstudium*, völlig von den Anforderungen des Berufes zu trennen und eng an die Fachstudien anderer Fächer anzuschließen. Dabei entstehen zwei Schwierigkeiten, von denen der Autor eine erkennt und dafür eine – leider kaum taugliche – Lösung vorschlägt. Viele universitäre Fächer gehen abweichend von den Lehramtscurricula nicht von einem Zweifachstudium aus, insbesondere in den Naturwissenschaften. Für die Mathematik schlägt der Autor deshalb einen (studienzeitverlängernden) Vorkurs vor – was wird aus den anderen Fächern? Befragt man heute Lehramts-Studierende, die naturwissenschaftliche Fächer gewählt haben, so hört man unisono die Klage, dass z.B. Biologie nicht als reduziertes Fach zu studieren sei. Warum sollten diese Fächer ihre tradierten Wissensbestände plötzlich reduzieren? Und wo findet Künzel in der heutigen politischen Landschaft den Optimismus, dass dieser Vorkurs finanzierbar sein könnte?

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: Derzeit gibt es die *personellen Ressourcen* für die Masterstudiengänge nicht, weder im erziehungswissenschaftlichen, schon gar nicht im fachdidaktischen Bereich. Und obwohl Künzel etwas anderes behauptet: Seine Konzeption führt zu einer *Studienzeitverlängerung*: Wenn man die Zeiten des Bachelor/Master-Studiums addiert, ergibt sich eine Gesamtdauer von 12 Semestern plus einem dann 12-monatigen Referendariat – von Kürzung kann hier keine Rede sein.

Ein anderes Problem der Künzel'schen Konzeption scheint allerdings noch gewichtiger. Das Bachelorstudium soll *unabhängig* von der späteren Schulform, sogar vom späteren Berufswunsch der künftigen Lehrer/innen sein. Dies dient der Polyvalenz – der Flexibilität mit anderen Berufen. Nebenbei dient es den

universitären Fachwissenschaften, die endlich aus der Pflicht entlassen werden, den Lehramtsstudierenden adäquate Angebote zu machen.

Natürlich ist es sinnvoll, die nur nach tradierten Schulformen strukturierte Ausbildung inhaltlich zu trennen. Allerdings muss u.E. schon unterschieden werden, *mit welchen Schüler/innengruppen sich die Studierenden später beschäftigen werden*. Im Künzel'schen Bachelorstudium würden zwei Studentinnen mit den Fächern Deutsch und Mathematik 7 Semester parallel studieren – die eine will später Lehrerin am Gymnasium, die andere Lehrerin an der Grundschule werden. Deutsch als Fach der Grundschule verlangt aber eine *andere* wissenschaftliche Schwerpunktsetzung als Deutsch als Fach der gymnasialen Oberstufe. Selbstverständlich ist eine fachwissenschaftliche Grundlegung für alle Lehrer/innen unumgänglich und sie darf nicht allein auf den in der jeweiligen Schulstufe behandelten Unterrichtsstoff begrenzt sein. Aber ein siebensemestriges fachwissenschaftliches Studium ohne eine Orientierung am späteren Berufsziel? Ebenso könnte man fordern, dass künftige Mediziner erst ein Bachelorstudium in den Fächern Physik, Biologie und Chemie absolvieren müssten, bevor sie sich im Masterstudium mit den Erkrankungen des Menschen beschäftigen.

Rainer Künzel beschränkt seine Perspektive aber noch in einem anderen Punkt: Ein Elend der derzeitigen Lehrer/innenbildung liegt in der *Trennung der Ausbildungsphasen*. Die 1. und 2. Phase arbeiten weitgehend unverbunden, die 3. Phase des Berufseinstiegs existiert in der Regel nur auf dem Papier. Das müssen diejenigen ausbaden, für die der ganze Aufwand betrieben wird: Die jungen Kolleginnen und Kollegen.

2. Grundsätzliche Reformen? – Ja, aber in eine andere Richtung!

In der Ausbildung der Lehrer/innen bestehen einige grundsätzliche und strukturelle Probleme. Das gravierendste hierbei ist sicher das alte, aber ungelöste Problem eines konstruktiven *Verhältnisses theoretischer und praktischer Anteile* in der Ausbildung. Derzeit dominiert eine ungenügend an den Anforderungen des Berufs orientierte Theorie die erste, eine unzulänglich an theoretischen Konzepten anknüpfende Praxis die zweite Phase der Ausbildung. Gänzlich fehlt eine produktive und an aktuellen Fragen orientierte Schul- und Unterrichtsforschung. So besteht die Gefahr, dass aus einer unbefriedigenden Ausbildung eine gewisse Theoriefeindlichkeit resultiert, die Lehrerinnen und Lehrer für reichhaltig angebotene Hilfssysteme oder Rezeptologien empfänglich macht. Bereits in der Ausbildung muss der *Grundstein für ein konstruktives Gestalten des Berufs* gelegt werden. Dabei sind folgende Elemente unabdingbar: Lebenslanges Lernen, Offenheit für neue Methoden und Inhalte, Kooperation mit anderen, Kompetenz im Umgang mit diffusen Belastungssituationen.

Für den Bereich der *Ausbildung in der ersten Phase* muss daher in erster Linie das Verhältnis der Studienbereiche Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und schulpraktische Studien neu und anders bestimmt werden. Dabei muss auch eine Überprüfung der Inhalte erfolgen. Die Bedeutung der *Fachdidaktiken* muss gestärkt werden und die Funktion und Formen der schulpraktischen Ausbildung müssen so verändert werden, dass aus ihnen die notwendigen Anregungen für das Studium erfolgen.

Für den Bereich der Inhalte und Arbeitsformen im Studium ist zu fordern, dass wesentlich *mehr selbstbestimmte Anteile* enthalten sein müssen. Studierende sollten in *Forschungsprojekte* eingebunden sein und dabei erste Erfahrungen mit Teamarbeit machen können. Eine organisatorische Forderung ist die Schaffung von Zentren für Lehrer/innenausbildung sowie von institutionalisierten Kooperationsverbänden zwischen Universitäten sowie Seminaren und Schulen. Von eminenter Bedeutung ist die Lernerfahrung, dass Lehrer/innen es immer mit *komplexen Anforderungssituationen* zu tun haben werden, in denen das Suchen nach der einen, der richtigen Lösung schon der Irrtum ist. Mit dieser Erkenntnis sollten sich die jungen Lehrer/innen schon möglichst früh auseinandersetzen, um davon abzukommen, nur nach eindeutigen Antworten zu suchen.

Im Bereich der Ausbildung in der *zweiten Phase* ist die wichtigste Forderung, dass künftig die *Qualifizierung, nicht die Selektion*, der Anwärter/innen das bestimmende Moment der Ausbildung sein muss. Dafür unerlässlich ist eine grundlegende Qualifizierung und Entlastung der Ausbilder/innen und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der 2. Phase.

Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung sind die dort abzuleistenden *Prüfungen*. Hier gilt für beide Phasen: Die geforderten Inhalte und die vorgeschriebene Form der Prüfungen werden nicht dem gerecht, was Lehrerinnen und Lehrer lernen müssen und wollen. Sie fördern keinesfalls notwendige Teamfähigkeit. Dringend erforderlich sind die Einführung von prozess- und teamorientierten Prüfungsbestandteilen.

Für beide Ausbildungsphasen gilt, dass die Aufnahme *neuer Elemente* dringend erforderlich ist. Dies betrifft gleichermaßen *Inhalte und Kompetenzen*. Studierende und Lehreranwärter/innen brauchen Angebote zum Erwerb personaler Kompetenzen wie Beratungskompetenz, Konfliktlösekompetenz, Supervision etc. Sie müssen Erfahrungen im Bereich der Kooperation im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, anderen Professionellen sowie den Einrichtungen des Umfelds machen und die notwendigen Kompetenzen dazu erwerben. Die ist die Voraussetzung, um den Anforderungen im Bereich Schulentwicklung und Evaluation der Arbeit entsprechen zu können.

Auch die Gestaltung einer *Berufseingangsphase* ist mehr als überfällig. Derzeit werden junge Lehrer/innen hier oft „verheizt“, oft werden destruktive Haltungen aufgebaut, die den gesamten Beruf über stabil bleiben. Es ist erforderlich, dass im Rahmen des bezahlten Deputats Angebote für weitere Qualifikationen bzw. Supervision gemacht werden und dass die Personaleinsatzplanung nicht nur die Bedürfnisse der Unterrichtsversorgung sondern auch die Ansprüche an eine Qualifizierung der jungen Lehrer/innen berücksichtigt.

Insgesamt deuten alle wissenschaftlichen Untersuchungen zu Verlauf und Wirkung der Lehrerbildung darauf hin, dass das bisherige System der Phasen-Trennung wenig erfolgreich ist. Wir plädieren stattdessen für Modellversuche einer *einphasigen Lehrerbildung* in Form von Lehrerbildungszentren und angegliederten Laborschulen (vgl. Ausschuss junger Lehrerinnen und Lehrer 1997).

3. Resümee

Die konsekutive Lehrer/innenbildung ist einerseits *utopisch*, weil weit über das hinausgehend, was derzeit an den Universitäten möglich scheint. *Resignativ* ist der Ansatz, weil er die Unfähigkeit der Fächer, die Ausbildung von Lehrer/in-

nen als originäre Aufgabe zu begreifen und die Grundlage für eine integrierte Lehrer/innenbildung zu schaffen, akzeptiert und stattdessen ein Ersatzsystem entwickelt wird. Das Konzept ist in seinem Kern strukturkonservativ und ausbildungsfixiert, zugleich fern von den Bedürfnissen der Abnehmer, der jungen Kolleginnen und Kollegen.

Statt der noch weitergehenden Abkoppelung einer Phase der Lehrer/innenbildung ist eine Verbindung der Elemente und vor allem die Bezugnahme auf die Anforderungen des Berufsfeldes gefragt. Nicht im Sinne einer Praxislehre – die Vermittlung von Rezepten ist nicht Aufgabe der universitären Ausbildung –, aber im Sinne eines *nach wissenschaftlichen Standards geführten Reflektionsprozesses von realen Problemen*, die unter theoretischen, also nicht nur auf praktikable Lösungen ausgerichteten Perspektiven angegangen werden können.

Die Lehrer-Ausbildung ist die *Basis* und die *Vorbereitung* für ein lebenslanges Lernen im Beruf. Sie schafft die Grundlagen dafür, dass Lehrer/innen die Schulentwicklung als Aufgabe begreifen und bewältigen. Den strukturell komplexen Anforderungen des Berufs kann nur dann in Form eines befriedigenden und qualifizierten Arbeitens entsprochen werden, wenn sich die Einzelschulen zu pädagogischen Handlungseinheiten entwickeln, was kooperationsfähige Lehrerinnen und Lehrer voraussetzt. Eine weitere notwendige Veränderung der Arbeit ist die Stärkung der Reflexivität der Einzelschule. Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sollte als Prozess begriffen werden. Elemente der Arbeit wie Schulprogrammarbeit und Evaluation sind dabei erforderlich.

Nur wenn in der Ausbildung junger Lehrerinnen und Lehrer der Grundstein für ein offenes und kreatives Handeln im Beruf gelegt wird, kann sich die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer verändern. Und verändern muss sie sich: Die Zahl der durch die hohen beruflichen Belastungen verursachten Frühpensionierungen spricht eine deutliche Sprache (vgl. Böhmman/Braum/Hirn 2000). Die Arbeit muss sich aber auch verändern, damit Lehrer/innen den sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit in der Schule nicht hilflos ausgesetzt sind, sondern konstruktiv an Veränderungen mitarbeiten können.

Literatur

- Ausschuss junger Lehrerinnen und Lehrer der GEW Baden-Württemberg: Gernsbacher Integrationsmodell zur LehrerInnenbildung. In: Lorent, Hans-Peter de; Köpke, Andreas (Hg.): Kursbuch Lehrerbildung. Hamburg: Curio, 1997, S. 327-342
- Böhmman, Marc; Jutta Braum, Michael Hirn: Lehrerarbeit der Zukunft. Nach der 'Gothaer Erklärung' der Jungen GEW. In: Die Deutsche Schule. 92, 2000, 3, S. 277-288
- Ulich, Klaus 1996: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 1, S. 81-97

Michael Hirn, geb. 1968, Dipl.-Päd. ist seit vier Jahren Lehrer an einer Sonderschule für Sprachbehinderte in Stuttgart;
Adresse: Senefelderstr. 69b, 70176 Stuttgart;
E-Mail: hirn_michael@ph-ludwigsburg.de

Marc Böhmman, geb. 1966, Dipl.-Päd., war sechs Jahre Lehrer an einer Hauptschule in Mannheim und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem deutschdidaktischen Forschungs- und Nachwuchskolleg an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg;
Adresse: Dompfaffenweg 12, 69123 Heidelberg;
E-Mail: marcboehmann@aol.com