

Oelkers, Jürgen

Perspektiven der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 35-44



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Perspektiven der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 35-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132499 - DOI: 10.25656/01:13249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132499>

<https://doi.org/10.25656/01:13249>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Perspektiven der Lehrerbildung*

Jürgen Oelkers

Die Bildungsreform hat nun auch die Ausbildung der Primarlehrer erreicht. Der seminaristische Weg gilt offenbar nicht mehr unangetastet als zukunftsfähig, wofür neben inneren Entwicklungen vor allem der europäische Vergleich ins Feld geführt wird. Verändert sich aber die Primarlehrerausbildung, dann gerät die gesamte bisherige Struktur der Lehrerausbildung unter Reformdruck. Der erwartbare Reformweg scheint die Akademisierung der Ausbildung auf allen Stufen zu sein. Thema des Artikels sind die Vor- und die Nachteile eines solchen Schrittes.

Im europäischen Vergleich scheint die Lehrerausbildung in der Schweiz rückständig zu sein, zumindest im Bereich der Primarschule. Die heutige Ausbildung ist immer noch stark differenziert, uneinheitlich, jeweils nur regional bedeutsam und gebunden an die seminaristische Form, die es sonst in Europa nur noch in Italien gibt (BINDER-SCHWEIZER 1992). Alle anderen Länder haben sich für eine akademische Lehrerausbildung entschieden, die wiederum starke Unterschiede kennt, so dass von einer "europäischen Lehrerbildung" keine Rede sein kann, die aber insgesamt von einem einheitlichen Niveau ausgeht. Man könnte bildungshistorisch von einem *Modell* der Entwicklung ausgehen: Überall in Europa ist das ursprüngliche System der seminaristischen Lehrerausbildung abgelöst worden durch akademische Institutionen, die sich wiederum mehr oder weniger stark universitären Formen annähern. Die Entwicklung ist nicht überall so glatt und eindeutig vollzogen worden wie in Deutschland (BECKMANN 1968), aber überall gibt es einen akademischen Drift, der die Ausbildungssituation des 19. Jahrhunderts beendet. In diesem Sinne träfe die Annahme der Rückständigkeit zu: Die schweizerische Primarlehrerbildung vollzieht sich in der institutionellen Form des 19. Jahrhunderts. Die Frage ist nur, ob mit dieser historischen Einschätzung eine *Wertung* verbunden werden kann. Bedeutet die Verwendung einer institutionellen Form des 19. Jahrhunderts, die ja verschiedentlich ausgebaut und verbessert worden ist, automatisch ein *handicap* für die Ausbildungsqualität?

Ich beziehe mich auf die aktuelle Reformdiskussion, am Beispiel der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung", wie sie im Kanton Bern entwickelt worden ist (1). Danach werde ich am deutschen Beispiel Stärken und Schwächen der akademischen Lehrerausbildung beschreiben (2) und abschliessend auf das Signalwort meines Titels zurückkommen, nämlich *Perspektiven* der Lehrerbildung darlegen (3), soweit dies derzeit möglich ist.

Meine These klingt paradox: Die Akademisierung der Lehrerbildung ist *unvermeidlich*, aber sie sollte in bestimmten Hinsichten *vermieden* werden. Der erste Teil der Paradoxie erklärt sich aus der bildungspolitischen Grundspannung der europäischen Integration, der zweite Teil aus der pädagogischen Erfahrung mit akademischer Lehrerbildung. Wie beide Teile produktiv zusammengefügt werden können, so dass sich die Paradoxie auflöst, ist unklar. Anders gesagt: Die notwendig scheinende Veränderung führt nicht notwendig auch zu Verbesserungen und muss gleichwohl

* Vortrag auf der LSEB-Tagung 1992 am 5. September im Staatlichen Seminar für Haushaltungslehrerinnen und Lehrer in Bern

vollzogen werden. Mit diesem Zwang zur Veränderung sind Chancen verbunden, sofern man aus europäischen Fehlentwicklungen Lehren ziehen kann. Eine Möglichkeit zur totalen Fehlervermeidung muss freilich ausgeschlossen werden: Die Lehrerbildung wird ein *Problem* bleiben, weil sie mit *strukturellen* Schwierigkeiten verbunden ist, die über nationale Lösungen hinausweisen.

1. Gesamtkonzeption Lehrerbildung

Am 21. Februar 1978 wurde dem bernischen Grossrat eine Motion eingereicht, in der gefordert wurde, den Gesamtzusammenhang der Lehrerausbildung im Kanton Bern darzustellen und Grundsätze künftiger Entwicklungen zu formulieren. Die Motion hatte Gespräche und parlamentarische Beratungen über eine Verlängerung und Verbesserung der Ausbildung der Primarlehrkräfte zur Voraussetzung. Mit der Motion sollte erreicht werden, dass nicht ständig die Ausbildung einzelner Lehrerkategorien verändert, sondern eine *Gesamtkonzeption* entwickelt wird. Ausdrücklich wurde bereits in der Motion von 1978 gefordert, die künftige Gesamtkonzeption solle nicht nur alle Teile, sondern auch alle Phasen der Lehrerbildung einbeziehen. Unter "Lehrerbildung" wurde also die Grundausbildung und in einem integralen Sinne die Fort- und Weiterbildung verstanden (Schlussbericht 1988, S. 9).

Die Einrichtung einer entsprechenden Arbeitsgruppe erfolgte mit Grossratsbeschluss vom 9. September 1985. Die Expertengruppe legte ihren Schlussbericht am 1. Dezember 1988 vor, am 14. August 1990 erfolgte ein "Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung". Die Vorlage wurde im Parlament relativ kurz beraten und dann fast einstimmig beschlossen. Gegenüber den Vorschlägen der Expertengruppe erbrachte die Vernehmlassung einige Veränderungen, aber die Grundsätze blieben weitgehend unangetastet. Die Öffentlichkeit wurde informiert, nahm aber von dem Konzept kaum Notiz, wenn man etwa vergleicht, welche Diskussionen über die Veränderung der Schulübertritte geführt wurden. Ueber "6:3" wurde leidenschaftlich gestritten, die Konzeption einer einheitlichen Lehrerausbildung, obwohl der vielleicht grössere Einschnitt in das bisherige Bildungssystem, blieb weitgehend unbeachtet.

Der Hauptgrund für die Motion war die Zersplitterung und die vermutete Uneffektivität der bisherigen Lehrerausbildung im Kanton Bern gewesen. Die Forderung einer *Gesamtkonzeption* implizierte nicht notwendig auch eine *Gesamtorganisation*, aber die Projektgruppe verstand ihren Auftrag genau in dieser Richtung einer weitgehenden Strukturreform, die in eine einheitliche Organisationsform der Lehrerbildung einmünden sollte. Dabei wurden tatsächlich revolutionäre Prinzipien vertreten, wenn man den Grossratsbeschluss vom August 1990 mit dem Status Quo und den Traditionen der bisherigen Ausbildung vergleicht.

Fünf Punkte sind dabei massgebend: (i) Die Ausbildung richtet sich nach "Schüleraltersstufen", die faktisch mit *Schulstufen* gleichgesetzt werden. Damit wird der bisherige Grundsatz, für *Schultypen* auszubilden, ausser Kraft gesetzt. (ii) Die gesamte Lehrerausbildung wird von Abschlüssen der Sekundarstufe II (einschliesslich solchen der Berufsbildung) abhängig gemacht. Faktisch bedeutet das die Einführung einer *maturitätsgebundenen* Lehrerausbildung auf allen Stufen, konsequenterweise einschliesslich der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrern und Primarlehrerinnen. (iii) Unterschieden wird in der Berufsausbildung von Lehrern eine allgemeine (pädagogisch-didaktische) Grundausbildung sowie eine stufen- und typenbezogene Grundausbildung. Die allgemeine Grundausbildung soll "nach Möglichkeit für verschiedene Lehrerkategorien gemeinsam" und "in der Regel

am Anfang des Ausbildungsganges" erfolgen. Damit ist die Möglichkeit geschaffen worden, zumindest die pädagogisch-didaktischen Studien aller Lehrer gemeinsam durchzuführen, also die bisherige Trennung nach Lehrämtern und Seminaren aufzuheben. (iv) Zwischen dem letzten Abschnitt Grundausbildung und der ersten Phase eigenständiger Praxis wird eine *Berufseinführung* neu geschaffen, in der man ein Durchbrechen des bisherigen Prinzips der Einphasigkeit aller Ausbildungen sehen kann. (v) Fortbildung wird obligatorisch, mit einem festen Zeitanteil auf die gesamte Arbeitszeit. Das Prinzip der vollständigen und einklagbaren *Patentierung* nach der Grundausbildung wird damit auf noch nicht absehbare Weise verändert. Die Ausbildung zum Beruf ist ebensowenig abschliessbar wie dieser selbst, aber das hat ungeahnte Folgen, besonders für die Anstellungspraxis und die Besoldung der Lehrer, ohne dass diese Konsequenz im Grossratsbeschluss auch nur angedeutet werden würde.

Das GKL-Konzept selbst sieht nicht eine *gleiche*, nicht einmal eine *gleichwertige* Ausbildung für alle Lehrerkategorien vor, sondern stellt lediglich ein einheitliches Strukturschema dar, das identische Ausbildungselemente für alle Kategorien vorsieht. Die Dauer der Ausbildung ist dagegen unterschiedlich, ebenso wie auch der institutionelle Ort nicht einheitlich vorgegeben ist. "GKL" ist also zunächst *nicht* ein Votum für oder gegen die universitäre Lehrerbildung gewesen, die Frage der *Institution* wurde offenbar bewusst ausgeklammert.

Nunmehr ist diese Frage zu der entscheidenden geworden, denn soll unter "Gesamtkonzeption" mehr verstanden werden als lockere Absprachen zwischen getrennten Ausbildungsstellen, dann muss ein gemeinsames Organisationsprinzip gefunden werden. Die von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1991 eingesetzte Arbeitsgruppe GKL, die eine Gesetzesvorlage erarbeiten soll, hat diesem Problem gleich nach der Eröffnung ihres Geschäfts Rechnung getragen. Nicht zufällig, bedenkt man die Prämissen der Stufenausbildung, des einheitlichen Strukturmodells und der Nachmaturität, wurden nur zwei grundlegende Varianten gesehen,

- eine pädagogische Hochschule und
- eine erziehungswissenschaftliche Fakultät.

In beiden Fällen soll die Organisation so aussehen, dass die *Einheit* aller Ausbildungsgänge geschaffen wird. Die Basisidee der Gesamtkonzeption wird umgesetzt als Strategie der organisatorischen Vereinheitlichung. Die EG-Normen vorausgesetzt, bleibt nur die Möglichkeit, die unteren Ausbildungsgänge anzuheben; der umgekehrte Weg ist nicht möglich oder wurde wenigstens nicht beschritten. Man kann aus einer seminaristischen Ausbildung eine akademische machen, aus einer akademischen aber nicht wieder eine seminaristische, zumindest gibt es dafür kein historisches Beispiel.

Die Planung konnte dann auch nur die Anhebung von unten nach oben vorsehen: Entweder entstünde eine Pädagogische Hochschule, die universitäre Rechte erhielte, oder aber eine Erziehungswissenschaftliche Fakultät. In beiden Fällen würde die Primarlehrer- und die Kindergärtnerinnenausbildung akademisiert, ohne die bestehende akademische Ausbildung im Niveau abzusenken. Der *academic drift* geht von unten nach oben, nicht umgekehrt:

- Eine Pädagogische Hochschule mit Wissenschaftsstatus könnte die bestehende universitäre Lehrerausbildung aufnehmen und die anderen Ausbildungsgänge anheben, aber
- eine erziehungswissenschaftliche Fakultät könnte beides genauso realisieren, nur in umgekehrter Richtung.

Mit *beiden* Varianten wären tiefe Einschnitte verbunden, deren Folgen kaum abzusehen sind. Ich nenne drei Entwicklungen: (i) Ein akademisches Studium für Primarlehrer hat die Spaltung und Auflösung der Lehrerseminare in ihrer bisherigen Form zur Folge; (ii) damit wäre eine Angleichung zumindest an die Sekundarlehrerbildung verbunden, die deren Identität bedroht; (iii) jede neue Organisationsform akademisiert zugleich den Lehrkörper und schafft, ob gewollt oder nicht, neue Eingangsvoraussetzungen.

Angesichts dieser harten Veränderungen liegen Zwischenlösungen nahe, aber schon diese Schritte gefährden den *Status Quo* nachhaltig, nämlich das bislang geltende Prinzip der seminaristischen Ausbildung für die Volksschullehrer (also im Jargon des OECD-Berichts die Ausbildung für die Primarstufe auf der Sekundarstufe II: Bildungspolitik in der Schweiz, 1990, S. 150ff.), den damit verbundenen doppelten Auftrag der Seminare (Allgemeinbildung und Berufsausbildung in *einem* Ausbildungsgang) sowie vermutlich auch den Grundsatz der Regionalisierung. Die bernische Planung geht davon aus, dass der bisherige Auftrag getrennt wird, was zugleich das Problem aufwirft, ob die bisherige Nachfrage erhalten bleibt, wenn sich das Profil nachhaltig verändert.

Bei sinkender Nachfrage oder auch nur bei einer Verlagerung der Nachfrage werden sich die regionalen Standorte kaum in der jetzigen Zahl halten lassen. Die Idee, aus dem bisherigen allgemeinbildenden Ausbildungsteil eine eigene Matur zu entwickeln, ist praktisch nicht erprobt und es gibt keine Erfahrungen, wie sie am Markt angenommen wird; andererseits ist unklar, ob sich der berufsbildende Teil der Seminare wirklich weitgehend unverändert in eine akademische Berufsbildung übersetzen lässt. Die Frage stellt sich um so mehr, als die EDK-Planungen bislang keine besondere Berufsmaturität für dieses Berufsfeld vorsehen. Anders gesagt: Die nur noch allgemeinbildenden Seminare konkurrieren mit den anderen Mittelschulen oder gleichen sich ihnen mehr oder weniger an und sind nicht mehr im Hinblick auf den Lehrerberuf privilegiert. Ein akademisches Studium für Primarlehrer kann nur die Maturität voraussetzen, keine spezielle Berufsmaturität, wenigstens gäbe es dafür keinen europäischen Vergleichsfall.

Die drei entscheidenden Prämissen der GKL-Planung sind mehr oder weniger EG-Grössen, die Unterscheidung von Schulstufen und daran anschliessend von Lehrerausbildungen, die einheitliche Ausbildungsstruktur und auch die Maturität als Zulassungsvoraussetzung für die Aufnahme des Studiums. In der EG-Norm kann von einem akademischen Studium nur dann gesprochen werden, wenn es mindestens drei Jahre dauert, an einer wissenschaftlichen Hochschule stattfindet und den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II voraussetzt. Soll die Lehrerbildung akademisiert werden, dann muss sie diesen Normen entsprechen. Die Norm fragt *nicht* danach, ob abweichende oder ganz andere Formen der Ausbildung erfolgreich sind oder nicht, sondern sie schliesst diese Varianten aus, weil es anders keine gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse geben könnte.

Dieser Zwang ist die hauptsächliche Folge der EG-Bildungspolitik, die sich auch in der Lehrerausbildung auszuwirken beginnt. Wenn die Absolventen der schweizerischen Primarlehrerbildung "europafähig" sein, wenn, anders gesagt, ihre Abschlüsse im EG-Raum Anerkennung finden sollen, dann ist diese Strukturveränderung zwingend notwendig. Die Erfahrungen zeigen, dass bereits jetzt nach diesen Mustern verfahren wird: Die Patentprüfungskommissionen in der Schweiz akzeptieren deutsche Abschlüsse, aber die deutschen Kultusministerien akzeptieren keine schweizerischen oder nur mit erheblichen Auflagen. Der Grund ist immer, dass schweizerische Primarlehrer in der Regel nicht *studiert* haben.

Was unter diesen Umständen bildungs- oder zumindest planungspolitisch geschieht, ist insofern ungerecht, als es keine Evaluation des bisherigen Zustandes und erst recht keinen europäischen Leistungsvergleich gibt und auch nicht geben wird. Konkret heisst das: Die Primarlehrerbildung im Kanton Bern und darüber hinaus wird verändert, obwohl es keine vergleichbaren Daten gibt, wie gut oder wie schlecht sie gewesen ist oder sein könnte. Die Angleichung an Europa wird einer bildungsorganisatorischen Norm folgen, für die ein *Qualitätsnachweis* nicht erhoben wird. Insbesondere weiss niemand, ob die Veränderung des Status (und damit des Profils) der Ausbildungsinstitution den Ausbildungszweck befördert oder nicht vielmehr behindert.

Einige Aspekte dieser Frage werde ich in meinem zweiten Abschnitt erörtern, der den Stärken und den Schwächen der akademischen Lehrerbildung gewidmet ist, soweit hierüber Daten und Deutungen vorhanden sind. Da Vergleiche weitgehend fehlen, konzentriere ich mich auf die deutsche Entwicklung, die aber für die Planungen etwa der EDK relativ massgebend ist, nicht nur im Blick auf die Fachhochschulen.

2. Akademische Lehrerbildung

Mit der endgültigen Einrichtung des Abiturprivilegs in Preussen (1834) sind die philosophischen Fakultäten mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer beauftragt worden. Diese Tradition bestimmt bis heute, was unter einer "akademischen Lehrerausbildung" verstanden wird oder werden soll, nämlich eine fachliche Schulung in bestimmten Wissenschaften, die unabhängig vom Berufsfeld erfolgt. Wie *mangelhaft* diese Ausbildungsstruktur von den Berufsleuten empfunden wurde, zeigt die Einrichtung eines *Referendariats* als Berufseinführung für den Gymnasiallehrer nach dem Vorbild der Juristenausbildung. Schon vorher, nämlich seit 1826, gab es in Preussen ein "Probejahr", aber erst 1890, unter dem Eindruck massiver Kritik, wurden Studienseminare für Gymnasiallehrer eingerichtet, in denen nach Abschluss des wissenschaftlichen Studiums eine zweijährige, förmliche Berufseinführung realisiert wurde.

Diese Zweiphasigkeit der Ausbildung ist im schweizerischen System weitgehend unbekannt, während in Deutschland inzwischen *alle* Ausbildungsgänge für Lehrer *zweiphasig* sind, und zwar auch dann, was im preussischen System von 1890 gar nicht vorgesehen war, wenn in der *ersten* Phase der Ausbildung ein mehr oder weniger grosser Anteil erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Studien vorgesehen ist. Die Zweiphasigkeit als Strukturmerkmal hat mindestens drei negative Folgen, (i) das Studium insgesamt dauert zu lange, (ii) Uebersetzungen zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen sind ebenso selten wie fehlerhaft, was zu einer unnötigen Wiederholung vieler Ausbildungsinhalte führt, und (iii) die lange Dauer der *Antizipation* des Berufs zögert den Ernstfall eigenverantwortlicher Berufstätigkeit soweit hinaus, dass nicht selten zwischen Studienbeginn und eigenem Lehramt acht oder gar zehn Jahre liegen, und dies *nach* dem Abitur.

Hinzu kommt, dass keine deutsche Universität, die Lehrerbildung betreibt, über eine Uebungsschule verfügt, dass zwischen den beiden Ausbildungsphasen offene Abneigungen ausgetragen werden, die bislang verhindert haben, die Lehrpläne abzustimmen, und dass der Berufsbezug der Studien zwischen den rivalisierenden Interessen verloren zu gehen droht. Das hängt auch mit den grossen Zahlen der Studierenden zusammen, aber es ist vor allem die Folge einer falschen Organisation: Wenn *zwei* Phasen rivalisierend für eine Ausbildung sorgen, die erst in der *dritten* Phase

Ernstfallcharakter hat, dann wird die gesamte Ausbildungserfahrung diffus und verliert ihren Zielbezug. Wenigstens lautet eine zentrale Kritik an der deutschen wissenschaftlichen Lehrerbildung, dass sie es *nicht* schafft, den Berufsbezug, also ihren eigentlichen Zweck, überzeugend unter Beweis zu stellen.

Betrachtet man allein die *Zielsetzungen* dieser Ausbildung, dann scheint das Bild der Kritik zu schwarz gemalt, denn die wissenschaftliche Lehrerausbildung hat nicht nur einen Status-, sondern vor allem einen Wissenszuwachs mit sich bringen sollen, einem alten Ziel der Lehrerverbände folgend, wonach die beste Ausbildung, nämlich die universitäre, für ihre Berufsgruppe gerade gut genug sei (NEUMANN/OELKERS 1984). Und tatsächlich erscheint die allgemeine Legitimation auch zwingend: Wenn die hauptsächliche Aufgabe des Lehrers im Unterricht gesehen wird, Unterricht aber mit der Vermittlung von Wissen zu tun hat, mit dem Aufbau von Verstehen und der Eröffnung von Bildung, dann müssen Lehrer wissenschaftlich gebildet sein, wenn sie beurteilen sollen, was sie tun. Die berufliche Kompetenz, auch und gerade die *didaktische* Kompetenz, wäre *ohne* wissenschaftliche Schulung gar nicht aufzubauen. Warum gelingt dann aber die akademische Lehrerausbildung nicht ohne weiteres oder, wie das deutsche Beispiel zeigt, warum macht ihre Organisation derart grosse Schwierigkeiten?

Es gibt darauf mindestens drei Antworten: (i) Aus der allgemeinen Legitimation einer wissenschaftlichen Ausbildung für (alle) Lehrer ergibt sich kein Organisationsprinzip. (ii) Die Organisation der Universität, nämlich methodische und fachliche Spezialisierung, ist nicht aus sich heraus auch das beste Prinzip für die Lehrerbildung, die nach allen Erfahrungen nicht einfach identisch ist mit der Ausbildung von wissenschaftlichen Spezialisten, die ihr gebildetes und interessiertes Fachpublikum voraussetzen können. (iii) Eigene Organisationsformen der Lehrerbildung sind mit der Entwicklung des Volksschullehrerstandes verbunden gewesen; sie waren und blieben in der Universität systemfremd.

Der damit gegebene Zielkonflikt ist ebenso grundlegend wie dilemmatisch: Weil sich der Lehrerberuf mit der Vermittlung, nicht mit der Erzeugung von Wissen beschäftigt, scheint es naheliegend zu sein, diese professionelle Eigenschaft zur hauptsächlichen Ausbildungsanforderung zu erheben, aber ein akademisches Studium kann sich genau darauf nicht einstellen, solange das Prinzip der fachwissenschaftlichen Spezialisierung die Standards der Bewertung von Studienleistungen bestimmt. Praktische Qualitäten, etwa die fachdidaktischen Fähigkeiten, lassen sich mit diesem Massstab nicht erfassen oder sie werden zu wissenschaftlichen Problemen undefiniert.

Theodor Litt hat 1957 gefordert, dass die Pädagogischen Hochschulen "Mut zu sich selber" haben sollten, also ihre Aufgabe gerade nicht mit den Standards der wissenschaftlichen Spezialisierung bestimmen dürften. Litts grundlegende Bestimmung lohnt auch heute noch das Zitat, um so mehr, da die nachfolgende Entwicklung ihm nicht gefolgt ist:

"Eine pädagogische Hochschule ist primär eine Bildnerhochschule, nicht eine wissenschaftliche Hochschule. Von diesem Gesichtspunkt aus muss auch die Auswahl der Menschen bestimmt werden, die an der pädagogischen Hochschule das Lehramt übernehmen. Nie darf, wer sich als wissenschaftlich Forschender ausgewiesen hat, nur um dieser Eigenschaft willen in den Kreis der Lehrenden Aufnahme finden. Er ist fehl am Orte, wenn er nicht das auf dem Boden der Wissenschaft Errungene in bildnerische Wirkung umzusetzen weiss. Und wie viele wissenschaftliche Köpfe gibt es, denen dieses Unvermögen nachgesagt werden muss" (Litt 1957, S. 36/37).

Nur aus diesem Grunde, so Litt weiter, nur weil sie Didaktik und Menschenbildung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stelle, sei die Pädagogische Hochschule bejahungs- und pflegewürdig. Diese Bestärkung der Eigenständigkeit erfolgte vor dem Hintergrund der gegenteiligen Tendenz, die sich, trotz der Warnung Litts, auch durchsetzte. Genau das geschah, was Litt zurückweisen wollte: "Wie man bei uns allgemein nur zu leicht der Neigung erliegt, in der wissenschaftlichen Hochschule das unübertreffliche Muster der Hochschule überhaupt zu erblicken, so meint anscheinend auch mancher Anwalt der pädagogischen Hochschule die von ihm vertretene Institution nach Form und Gehalt dem Ideal um so näher zu bringen, je mehr er sie dem Typus der wissenschaftlichen Hochschule annähert" (Ebd.).

Diese Art "Gleichwertigkeit" (Ebd., S. 37) ist erreicht worden, um den Preis, dass die Volksschullehrerbildung ihre angestammten Institutionen verlor und in die Universitäten aufging. Heute findet die gesamte Lehrerausbildung in Deutschland an dem "Typus der wissenschaftlichen Hochschule" (Ebd.) statt, den Litt als ungeeignet für diesen Zweck erkannt hatte; offenbar hatte dieser Typus keinen Mut zu sich selber, und an dieser Erfahrung kann man auch ablesen, wie schwierig eine akademische Lehrerbildung, die diesen Namen verdient, zu organisieren ist.

Die Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung in Deutschland geschah nicht durch geheimnisvolle Kräfte, sondern im Anschluss an öffentliche Diskussionen, wohlüberlegt und mit anscheinend guten Gründen. Wichtiger aber waren die Hintergrundfaktoren, die Litts Trennung zweier Hochschultypen unmöglich machten. Wissenschaft erzeugt einen normativen Druck, der das Lebensweltliche, das unmittelbar Praktische und das Zufällige, entwertet. Alle Einzelbereiche auch der Pädagogischen Hochschule der fünfziger Jahre waren diesem Druck durch Wissenschaft ausgesetzt, wobei der dritte Weg, die Konzentration auf Fragen der Vermittlung und der Menschenbildung, um so weniger beibehalten werden konnte, je mehr Didaktik und Pädagogik selbst zu Einzeldisziplinen mit Forschungsanspruch, also zu universitären Disziplinen wurden. Forschung heisst dreierlei, Spezialisierung, Verzeitlichung und Unabschliessbarkeit, während die "Bildnerhochschule" genau diese Faktoren der Relativierung vermeiden musste, wollte sie ihren Auftrag erfüllen.

Sie war daher in dem Masse nicht zeitgemäss, wie wissenschaftliche Ansprüche ihre normativen Positionen von innen heraus auflösten. Die einfachen Konzepte der Vermittlung und Menschenbildung, die der reformpädagogischen Tradition von Pestalozzi und Fröbel bis Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner entnommen waren, konnten dem Druck der Verwissenschaftlichung nicht standhalten, einfach weil sie auf andere Verhältnisse zugeschnitten waren, solche der pädagogischen Gesinnung und nicht der pädagogischen Forschung. An diesem Strukturkonflikt leidet die deutsche Lehrerbildung (und nicht nur diese) bis heute, aber der Konflikt ist durch das offene Problem der Ausbildung selbst ausgelöst worden.

Das Problem lässt sich als Dilemma formulieren: Auch eine Gesinnungsbildung basiert auf Wissen, das von sich aus auf Forschung verweist, weil keine dogmatische Pädagogik sicher sein kann, alle denkbaren Fragen beantworten zu können; aber offenbar erzeugt zunehmende Forschung auch zunehmende Unsicherheit, womit eine wesentliche Anforderung der Berufsausbildung, die Erzeugung professioneller Sekurität, verletzt wird. Man wird Lehrer aus moralischer Ueberzeugung, aber es gibt keine Pädagogik, die diesen Anspruch unbedingt und frei von Relativierung decken würde, es sei denn, sie entzöge sich der unabhängigen Forschung. Das Dilemma ist ersichtlich: Erziehung verlangt den Glauben an sichere Grundsätze, aber je mehr die

pädagogischen Glaubenssätze der offenen Forschung ausgesetzt werden, desto unsicherer werden sie. Pestalozzis Triade von "Kopf, Herz und Hand" ist ein vielzittierter Glaubenssatz, der durch eine einfache Historisierung stark und nachhaltig verunsichert werden kann, ohne dass historische Forschung die gleiche Sekurität wie vorher erzeugen könnte.

In diesem Sinne hat jede denkbare akademische Lehrerausbildung Stärken und Schwächen, die sich nicht mit dem Organisationsprinzip auflösen lassen. Es gibt, anders gesagt, keine optimale Lösung, sondern immer nur höchstens einen erträglichen Ausgleich zwischen Stärke und Schwächen. Was darunter zu verstehen sein könnte, wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Bedingungen für mittlere Lösungen

Die heutige Lehrerausbildung in Deutschland hat neben der Zweiphasigkeit, der langen Dauer und den ungelösten Rivalitäten noch ein weiteres Grundproblem, das oft hinter dem Signalwort der "Wissenschaftlichkeit" versteckt wird. "Wissenschaftlichkeit" heisst aber weder etwas Einheitliches noch etwas Konfliktfreies. Faktisch bedeutet es, dass Studierende sich einem Angebot von Fachwissenschaften (auch der Erziehungswissenschaften) gegenübersehen, das nicht nach dem Zweck ihrer Ausbildung organisiert worden ist. Vielfach regiert überhaupt nur die Systematik eines Faches das Angebot, oft auch einfach jeweilige Forschungsinteressen, deren Grad an Spezialisierung Zusammenhänge kaum noch erkennbar macht. Der fachdidaktische Anteil ist demgegenüber gering, wie überhaupt die Interessen der grossen Fachwissenschaften das Curriculum bestimmen, ohne dem Zweck der Ausbildung von Lehrern folgen zu können oder zu wollen. Das System selbst ist unbeweglich, weil in den zuständigen Gremien keine Aufsicht erfolgt, sondern diejenigen über die Ausbildung bestimmen, die sie selbst vollziehen. Es gibt bislang keine unabhängige Evaluation, keine Kontrolle darüber, ob der Zweck der Ausbildung erfüllt oder verfehlt wird, keine ständige Reform nach dem Prinzip des Missbrauchs durch Abnutzung. Es gibt nicht einmal ständige Kontakte zwischen den Verantwortlichen.

Nun wird niemand bezweifeln, dass - anders als im Falle der juristischen oder theologischen Berufsausbildung (auch der medizinischen in der Hauptphase des Studiums) - Kooperationen zwischen verschiedenen Wissenschaften notwendig sind, um das Lehrstudium zu organisieren. Es ist nicht als rein erziehungswissenschaftliches Berufsstudium realisierbar, solange das schulische Curriculum Bildung als Vermittlung von Wissen strukturiert und dabei auf die Standards einzelner wissenschaftlicher Disziplinen angewiesen ist. Aber wie gesagt, aus diesem Zwang ergibt sich nicht schon die Uebernahme der herkömmlichen Universitätsausbildung als die einzig denkbare Form der Lehrerbildung. Darin hatte Litt recht: Wer auf didaktische und pädagogische Berufe vorbereitet, muss mehr tun als Wissenschaften studieren. Das ist die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung für den Beruf.

Jede akademische Lehrerbildung wird hier nur Balancen zwischen unterschiedlichen Zeitanteilen erreichen können. Die deutsche Erfahrung zeigt im übrigen, dass die Begrenzung nicht einfach von der Studiendauer her erreicht werden kann, einfach weil die Akademisierung alle Teile durch Niveausteigerung in Bewegung setzt, die sich durch Verschulung nicht aufhalten lässt. Man kann jedenfalls nicht einen Teil der Ausbildung, etwa den der Primarlehrer, verschulen und die anderen Teile nicht. Geht man von der Erfahrung aus, dass sich die Angleichungen nach der grössten Freiheit und nicht nach der grössten Beschränkung richten, dann ist absehbar, wann

das dreijährige akademische Studium von Volksschullehrern die Zeitgrenze durchstösst, um endlich die akademischen Freiheiten der anderen Ausbildungen zu erreichen. Man darf auch nicht übersehen, wie rasch neue Institutionen ihre Ausgangsdefinitionen vergessen und sich dem je höheren Niveau angleichen; die Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland zeigt dies in aller Deutlichkeit.

Die Begrenzung der wissenschaftlichen Ausbildung auf den Ausbildungszweck muss auf andere Weise angestrebt werden, nämlich (i) durch Personalauswahl, (ii) durch Curricula und (iii) durch ständige Kontrollen. Ich will diese drei Faktoren abschliessend skizzieren:

(i) Das Personal der akademischen Lehrerausbildung wird anders rekrutiert werden als das der seminaristischen oder der halbakademischen Ausbildung. Die Eigenrekrutierung aus dem Lehrerstand wird ausgeschlossen, wenn akademische Qualifikationen als Eingangsvoraussetzung oder wenigstens als Auflage der Weiterbildung abverlangt werden. In diesem Augenblick beginnt der Druck der fachwissenschaftlichen Qualifikation, eine starke Normativität, die von spezialisierter Forschung und entsprechender Publikationstätigkeit ausgeht und nur dadurch relativiert werden kann, wenn fachdidaktische, aber diese eben auch als wissenschaftliche Qualifikationen verlangt werden. Das setzt einen gezielten Ausbau fachdidaktischer Forschung und Infrastruktur voraus, (vgl. Reusser 1991), den Abschied vom beliebten Milizsystem, das den Nebenbei-Fachdidaktiker erzeugt hat, dessen gute praktische Arbeit ergänzt werden muss durch Forschung und wissenschaftliche Publizistik. Anders kann man den Konflikt nicht lösen, einerseits akademisches, gar universitäres Niveau anzulegen und zugleich für einen praktischen Beruf auszubilden. Vielleicht ist die Meisterlehre der Königsweg der Lehrerbildung, aber schon die heutigen Lehrerseminare haben davon Abstand genommen. Sie beziehen sich auf Fachdidaktik, Fachwissenschaft und auf die pädagogischen Disziplinen, was zugleich zeigt, wie unvermeidlich der skizzierte Weg ist.

(ii) Die Curricula der künftigen Lehrerbildung sind die entscheidenden Filter für die Bestimmung der berufsrelevanten Inhalte. Offenbar muss ein Lehrer nicht alles wissen, was die Wissenschaften seiner Unterrichtsfächer oder auch die Psychologie und die Erziehungswissenschaft erzeugen, aber wieviel und was er für seinen Beruf als Eingangsvoraussetzung wissen muss oder wissen soll, ist eine notorisch umstrittene Grösse, die immer erneut festgelegt werden muss. Die Fachwissenschaften müssen dabei ebenso Kompromisse eingehen wie die Schulpädagogik, eingedenk der zentralen Prämisse, dass es sich nur um eine Grundausbildung, also eine Initiation handeln kann, die weder komplette fachliche Systematik noch den fertigen Berufsmann oder die fertige Berufsfrau erzeugen kann. Von diesem Prinzip her nehmen sich viele heutige Verteilungskämpfe als unsinnig und systemfremd aus, auch wenn damit heilige Kühe verbunden sind. Aber das starke Prinzip der GKL, dass die eigenverantwortliche Berufspraxis für die eigentliche Sozialisation sorgt, relativiert die Grundausbildung auch dann, wenn sie akademisch erfolgt

(iii) Zentral ist aber die Annahme einer begrenzten Dauer für jede einzelne Massnahme. Die Systemelemente müssen regelmässig evaluiert und kontrolliert werden, wobei die Evaluation möglichst durch unabhängige Instanzen erfolgen sollte. Die Ergebnisse von Evaluationen müssen mit struktureller Veränderungsbereitschaft verbunden sein, was zur Einstellungsbedingung des Personals gerechnet werden sollte. Kontrollen üben nicht nur die beteiligten Wissenschaften, sondern auch die Abnehmer aus; das Studium ist ja kein rein akademisches, sondern ein berufspraktisches, das nur an die Universität delegiert wird. Die Aufsicht muss imstande sein, den Zustand der Ausbildung regelmässig zu beschreiben und Missstände abzuschaffen. Im

Grenzfall muss überlegt werden, ob das Mandat der Lehrerausbildung nicht mit anderen Optionen besser zu organisieren wäre, dann nämlich, wenn auf Dauer der Zweck nicht erfüllt wird.

Die Lehrerausbildung ist zu schwierig, als dass auch diese Vorschläge glatte Lösungen versprechen könnten. Aber die Vorschläge haben einen Vorteil, sie sind korrigierbar, und zwar durch Praxis. Nur so kann über die Effektivität einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung entschieden werden. Sie wäre ein Wagnis, das nur dann gelingt, wenn es selber lernfähig gehalten wird.

Literatur

Beckmann, H.K. (1968) *Lehrerseminare - Akademie - Universität. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*. Weinheim/ Berlin. - *Bildungspolitik der Schweiz*. Bericht der OECD (1990). Bern (EDK 9). - Binder-Schweizer, E. (1992) *Mögliche Einflüsse der EG auf die Ausbildung von VolksschullehrerInnen in der Schweiz*. Lizentiatsarbeit. Universität Bern - Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1988) Vervielf. Ms. Bern. - Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. - Litt, Th. (1957) Hochschule und Lehrerbildung. In: O. Hammelsbeck (Hrsg.) *Ueberlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaus*, S. 33-37. Ratingen bei Düsseldorf. - Neumann, D. & Oelkers, J. (1984) "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, S. 229-252. - Reusser, K. (1991) Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidakter/innen für die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9, S. 193-215.