

Probleme der Lehrerbildung

Selbst wenn man dem Krisenjargon unserer Zeit mit Skepsis begegnet, kann man nicht gut leugnen, daß das Bildungswesen der Bundesrepublik tatsächlich in einer Krise steckt. Die Symptome sind zu deutlich, als daß man sie übersehen könnte: der *numerus clausus* an den Universitäten, die Studentenrevolten, der Lehrermangel. Andererseits verdeckt das, was sich mit Händen greifen läßt, oft die tiefer liegenden Ursachen. Analysiert man die Krisenerscheinungen im Bildungswesen, erweisen sie sich fast alle als eine Krise des Lehrerberufs.

Soziologische Umfragen ergeben, daß der Lehrer in unserer Gesellschaft kein hohes Prestige genießt. Die Gründe dafür lassen sich nur sehr begrenzt rational fassen, so wenig wie für die Überschätzung des Universitätsprofessors. Selbst die radikale Kritik der Studenten an der „Ordinarien-Universität“ hat am hohen Prestige des Professors nicht viel ändern können. Der Lehrer hingegen ist zum Prügelknaben der öffentlichen Meinung geworden. Die fatale Mischung von Unterschätzung und Überforderung, der er allenthalben begegnet, hat ihn selbst tief verunsichert. Das Berufsbild des Lehrers ist unscharf geworden. Die Frage nach seiner Funktion und nach seinem Standort in der Gesellschaft mündet ein in die Frage, ob die Lehrer heute so ausgebildet werden, daß sie ihre Funktion sachgerecht erfüllen können. Die Diskussion um die grundsätzliche Reform unseres Bildungswesens, die sich in der Diskussion um die Gesamtschule zuspitzt, hat die Frage nach der Lehrerbildung in ein akutes Stadium treten lassen. Aber selbst dann, wenn man an der Grundstruktur unseres Bildungssystems nichts Entscheidendes ändern wollte, bliebe die Frage nach der Lehrerbildung aktuell. Die traditionelle Lehrerbildung ist fragwürdig geworden, und auch konservative Gemüter können sich den Konsequenzen nicht verschließen, die sich

aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft,
aus der Entdeckung der frühkindlichen Lernphase und
aus der gesellschaftskritischen Funktion von Schule
für die Lehrerbildung ergeben.

Daß der Deutsche Bildungsrat sich zu dieser zentralen Frage noch nicht geäußert hat, macht die Vielschichtigkeit des Fragenkomplexes deutlich. So heftig die Diskussion unter Lehrern selbst, in Studienseminaren, an der Universität, im Wissenschaftsrat, auf Fakultätentagen, im Institut für Bildungsforschung, in Ausschüssen und Kommissionen aller Art auch ist, ein Konsens scheint hier schwerer herstellbar zu sein als in Fragen der Schulabschlüsse oder der Schulversuche mit Gesamtschulen oder der Revi-

sion der Lehrlingsausbildung. Beim Durchdenken des ganzen Fragenkomplexes erweist sich die Tradition nicht nur als Reichtum, sondern auch als schwere Last. Daß die jüngste Lehrergeneration diese Last am liebsten abschütteln und gänzlich außerhalb des bisher Gültigen lehren und erziehen möchte, macht die Sache nicht einfacher.

Die derzeitigen Ausbildungsgänge

Es liegt in der Tradition begründet, daß die Ausbildung der Lehrer für Gymnasien seit eh und je an der Universität erfolgte. Die Volksschullehrerschaft ist dagegen einen langen und beschwerlichen Weg im Kampf um eine angemessene Ausbildung gegangen: von den Präparandenanstalten über die Lehrerbildungsanstalten zu den Pädagogischen Akademien und schließlich zu den Pädagogischen Hochschulen, deren Ausbau zu wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht in vollem Gang ist. Die Ausbildung der Realschullehrer in der Bundesrepublik erfolgt teils an Pädagogischen Hochschulen, teils an Universitäten, teils an eigenen Instituten. Gewerbelehrer gehen entweder über höhere Fachschulen oder direkt an die Technischen Hochschulen. Diplom-Handelslehrer studieren an den Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der Universität. Dauer, Anspruchsniveau und Prüfungsrisiko der einzelnen Studiengänge sind unterschiedlich; es hat sich eine gewisse Hierarchie herausgebildet, die rationaler Nachprüfung nicht immer standhält, die aber in den polemischen oder apologetischen Auseinandersetzungen um neue Konzepte der Lehrerbildung deutlich zutage tritt.

Die Pädagogischen Hochschulen haben ihren Schwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Bereich. Philosophie, Soziologie, Psychologie und Didaktik nehmen einen erheblichen Teil der Studienzeit in Anspruch und lassen wenig Raum für eine gründliche Beschäftigung mit einer Fachwissenschaft. Die Umwandlung der Volksschuloberstufe in eine weiterführende Schule (Hauptschule) hat den Mangel an qualifizierten Fachlehrern klar zutage treten lassen und damit das traditionelle Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen erheblich in Frage gestellt.

Die Universität dagegen beansprucht ihre Studenten fast ausschließlich für fachwissenschaftliche Studien und führt viele von ihnen zu beachtlicher fachlicher Qualifikation, wenn auch um den Preis einer überlangen Studiendauer. Aber dieser Qualifikation als Fachlehrer entspricht oft ein elementarer Mangel an erziehungswissenschaftlichen Einsichten, der erst in der Schulpraxis sichtbar wird. Pädagogisches Wollen und wachsende Erfahrung in der Unterrichtspraxis können manches kompensieren, aber wir kommen um die nüchterne Feststellung nicht herum, daß heute *kein* Ausbildungsgang, wo auch immer er erfolgt, wie auch immer er konzipiert ist, wie lange auch immer er dauert, dem entspricht, was heute ein Lehrer wissen und können muß, wenn er seine Funktion in der Gesellschaft mit Kompetenz und innerer Sicherheit erfüllen will. Es wäre schon viel gewonnen, wenn in allen Ausbildungsgängen Fach-

wissenschaft und Erziehungswissenschaft in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht würden, aber dem eigentlichen Problem kommt man mit solchen Adjustierungen nicht bei.

Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung

Theoretisch ist man sich einig, daß der Mensch ein lernbedürftiges, aber auch lernfähiges Wesen ist: „Steht das Tier unter dem Druck der Instinkte, so steht der Mensch unter dem Zwang des Lernenmüssens. Was Lernen ‚ist‘, wie das erzieherische Geschehen verläuft, in das der Mensch vom ersten Lebenstage an bis ins hohe Alter, ob er will oder nicht, verstrickt ist, das ihn trägt, prägt, egalisiert, festigt, hinter dessen Möglichkeiten er zurückfallen kann, wenn er selbst passiv bleibt, durch das er aber möglicherweise auch ‚über sich hinausragen‘ wird, ergibt sich in den konkreten Erziehungssituationen, die ein Geflecht sind von Wünschen und Gegebenheiten, Freiheiten und Zwangslagen, Planungen und Prozessen, Entscheidungen und Nötigungen. Man ist versucht zu formulieren: der Mensch ist dasjenige unter den Lebewesen, das, wenn es Mensch werden soll, gezwungen ist, sich dem Privileg des Lernenkönnens zu unterwerfen.“¹

Was und wieviel ein Mensch lernen kann, hielt man bis vor kurzem weitgehend für determiniert durch Erbanlage. Schule fand ihre Möglichkeiten und Grenzen darin, das zu entfalten, was als natürliche Anlage vorhanden war. Ein unkritisch tradierter Begriff von „Begabung“ hat dazu geführt, daß die Lernfähigkeit des Menschen lange unterschätzt, den Umwelteinflüssen zu geringe Bedeutung beigemessen, die intensive Erforschung der Lernsituation vernachlässigt wurden, und daß sich Lehrer allzu selbstverständlich auf tradierte Bildungsinhalte und spekulativ gewonnene Bildungsziele verlassen haben. Die traditionelle Scheidung von „Bildung“ und „Ausbildung“, von „volkstümlicher“ und „höherer“ Bildung, von „leichten“ und „schweren“ Fächern haben eine rationale, auf empirischen Methoden beruhende Erforschung des Lernprozesses lange erschwert. Ja, die mangelnde Kenntnis der Bedingungen von Lernprozessen hat in der Praxis aller Schulen immer wieder zu dem Mißverständnis geführt, daß frühe Auslese unvermeidlich sei, daß man es Schülern nicht zu leicht machen dürfe, daß erst am Widerstand die wahre Qualität wachse. Die Kehrseite dieses Mißverständnisses ist die hohe Zahl der Schulversager, derer, die mit dem Scheitern in der Schule ein Leben lang nicht fertig werden, der Neurotiker schon unter jüngeren Schulkindern, schließlich die erschütternde Zahl von Schülerselbstmorden, die sich fast alle auf Angst vor Schulversagen zurückführen lassen.

Wenn sich ebenfalls alle darin einig sind, daß heute nicht weniger, sondern mehr gelernt werden muß, weil sonst der Mensch in der modernen Industriegesellschaft

¹ Th. Wilhelm, *Theorie der Schule* (Stuttgart 21969) 26.

verloren wäre, wenn Bildung also definiert werden kann als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“², dann wird die Frage, wie man Lernprozesse optimal organisiert, zur zentralen Frage für *alle* Lehrer. Darin ist natürlich auch die Frage eingeschlossen, was jeweils gelehrt und gelernt werden soll. So nötig es ist, den Prozeß des Lernens „an sich“ in den Blick zu bekommen, so wichtig ist die Erkenntnis, daß es kein Lernen „an sich“ gibt. Wenn ich lerne, lerne ich immer *etwas*. Aber dieses Etwas ist veränderbar, es wechselt heute rascher als früher, es gibt keine Schulfächer und keine Bildungsinhalte mehr, die eo ipso Bildung garantieren. Zieht man daraus Konsequenzen für die Lehrerbildung, so ergibt sich, daß alle Lehrer mindestens eine Fachwissenschaft studieren müssen, die ihnen in der Schule Sachkompetenz verleiht. Mit der gleichen Dringlichkeit aber ergibt sich die Forderung, daß sie im Studium erfahren, auf welchen Bedingungen die optimale Vermittlung dessen, was sie zu lehren haben, aufruht. Zur Erhellung dieser Bedingungen bedarf es soziologischer, psychologischer, tiefenpsychologischer, lerntheoretischer und bildungstheoretischer Einsichten, die ihrerseits noch einmal wieder umfaßt sein müssen von einer Anthropologie, die es verbietet, zu schnell in das „Mysterium Mensch“ zu flüchten, wenn es noch darum geht, das Machbare zu machen, die es aber auch verbietet, die Empirie zum „eifersüchtigen Nicht-Gott“ (Bloch) zu erheben und Pädagogik mit Korrelationstatistik zu verwechseln.

Welche Ausbildung leistet das heute? Keine. Die Pädagogischen Hochschulen wären von ihrem Selbstverständnis her theoretisch dazu in der Lage, aber ihr derzeitiger Stand reicht nicht hin, diesen hohen Anspruch zu erfüllen. Der ungeheueren quantitativen Ausweitung in den letzten Jahren müßte dringend eine Periode der Konsolidierung folgen, damit die qualitativen Anforderungen, die zunächst einmal an den Lehrkörper zu stellen sind, in der Breite erfüllt werden können. Die Tatsache, daß die Pädagogischen Hochschulen immer noch im Schatten der Universitäten stehen, läßt sie alle Unzulänglichkeiten der Universität nachahmen, statt daß sie selbstbewußt eine Lehrerbildung auf hohem wissenschaftlichen Niveau entwickeln: Wir haben auch an den Pädagogischen Hochschulen die Zersplitterung in Fachdisziplinen, die Hierarchie der Fächer, den Kampf der Professoren um die angemessene Berücksichtigung ihres Fachs im Studienplan, das zerstückelte Lehrangebot, das den Studenten verwirrt und ihn in 6 Semestern nur in seltenen Fällen bis zu jenem anthropologischen Grundverständnis vordringen läßt, aus dem heraus er dann die Bedingungen für sein Lehren an der Schule entwickeln kann³. Ja, manches ist schlimmer als an der Universität: Scheinwissenschaftlichkeit kann sich ungehinderter ausbreiten, die Diskrepanz zwischen hochtrabenden Titeln und den oft dürftigen Inhalten der Examensarbeiten ist evident. Aber der pauschale (und schon darum falsche!) Vorwurf, die Lehrer-

² S. B. Robinsohn, Bildungsreform des Curriculum (Neuwied 1969) 13.

³ H. Giesecke, Kritik des verwalteten Lernens – über einige didaktische Probleme der „wissenschaftlichen Lehrerbildung“, in: Neue Sammlung (Göttingen) 4/1969.

bildung an der Pädagogischen Hochschule sei per definitionem unwissenschaftlich,bürdet diesen Hochschulen die Beweislast auf und zwingt sie zum Erweis ihrer „Wissenschaftlichkeit“ oft mit falschen Mitteln und an der falschen Stelle zum Schaden der Studenten.

Die Ausbildung an der Universität hingegen leidet an der mangelnden Bereitschaft vieler Professoren, Lehrer auszubilden. Die Ideologie von der „zweckfreien Wissenschaft“ hat hier besonders nachhaltig gewirkt. Solange die Studentenzahlen klein waren und Vorlesungen und Übungen mit überschaubaren Teilnehmerzahlen abgehalten wurden, konnten zwar auch künftige Lehrer in zumutbarer Zeit etwas Vernünftiges lernen; aber wer das Elend der Studenten in den sog. „Massenfächern“ heute kennt, kann nicht wünschen, daß diese Form der Lehrerbildung ohne durchgreifende Änderung bleibt. Beim derzeitigen Vorlesungs- und Übungsbetrieb können vom Durchschnitt der Studenten auch bei einem 12–14semestrigen Studium weder die nötigen fachlichen Qualifikationen erworben werden, noch die ebenso notwendigen erziehungswissenschaftlichen Einsichten, ohne die man heute auch auf dem Gymnasium nicht mehr lehren kann.

Was hier von den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten gesagt wurde, gilt mutatis mutandis auch von allen anderen Institutionen, die heute Lehrer ausbilden. Die Gründe für die Unzulänglichkeiten sind aber nur zum Teil institutionell bedingt; sie reichen bis in jene Tiefen, die Adorno in seinem Aufsatz „Tabus über den Lehrerberuf“⁴ ausgeleuchtet hat. Daher sind auch alle Vorschläge für institutionelle Veränderungen bisher unbefriedigend. Sie verschleiern die eigentliche Misere eher, als daß sie sie aufdecken.

Die Bedeutung der frühkindlichen Phase für schulisches Lernen

Dem traditionellen Begabungsbegriff entspricht eine traditionelle Einschätzung von Erziehung in der Familie und Unterricht in der Schule, von Spiel und Ernst des Lebens. Heute erweist sich die Rede von der „unbeschwerten Kindheit“, von „Geborgenheit in der Familie“, von „unbekümmertem Spiel“ verbunden mit deutlichen Antiaffekten gegen Schule als staatliche Institution als Ideologie. Soziologen und Psychologen haben uns zum Bewußtsein gebracht, daß die Kindheit so unbeschwert nicht ist, daß nur noch sehr wenige Familien Geborgenheit für das Kind bedeuten, ja, daß die ungeplanten Lernprozesse, die in der frühen Kindheit unweigerlich geschehen, das spätere Schulschicksal in einem hohen Maß entscheiden. Die Weimarer Republik hat durch ihre Gesetze die gymnasialen Vorschulen aufgehoben und alle Kinder zum Besuch einer gemeinsamen vierjährigen Grundschule verpflichtet. Sie glaubte damit der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungswesen

⁴ Th. W. Adorno, Tabus über den Lehrerberuf, in: Neue Sammlung (Göttingen) 5/1965.

Genüge getan zu haben. Soziologische Untersuchungen aber haben erbracht, daß bis vor wenigen Jahren der Zugang zu weiterführenden Schulen schichtspezifisch war, und wenn es dafür auch mehrere Ursachen gibt, so liegt *eine* mit Sicherheit in den frühkindlichen Prägungen, die *vor* jeder Schulerziehung geschehen.

Vor mehr als 10 Jahren hat nun Basil Bernstein seine aufsehenerregende Studie „Die soziokulturellen Determinanten des Lernens“⁵ veröffentlicht. Hier hat er nachgewiesen, daß Sprachverhalten schichtspezifisch ist und als solches nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes, sondern seine Lernfähigkeit überhaupt beeinflusst. Die Flut von Paralleluntersuchungen in den letzten Jahren haben seine Ergebnisse ausdifferenziert, zum Teil aber auch dogmatisiert. Diese Engführung hat zu manchen falschen Schlußfolgerungen im theoretischen Bereich und zu mancher Verwirrung in der Praxis geführt. Heute aber sind einige Ergebnisse so gut abgesichert⁶, daß die Schule Konsequenzen ziehen muß. Die Diskussion um die Vorverlegung des Einschulungsalters, um vorschulische Erziehung, um eine veränderte Ausbildung für Kindergärtnerinnen, ja um Einwirkungsmöglichkeiten auf die Familien selbst zeigt die Richtung an: Die Betreuung der ersten Lebensjahre kann eigentlich nicht mehr den Eltern allein überlassen werden, wenn nicht Entscheidendes versäumt werden soll⁷.

Die Frage, wer hier eingreifen kann und darf und mit welcher Kompetenz, wirft für die Lehrerbildung ein völlig neues Problem auf. Wenn es sicher ist, daß das, was das Kind in den ersten Lebensjahren lernt, über seine Lernfähigkeit später entscheidet, wenn weiter sicher ist, daß nur ein sehr kleiner Teil der Kinder in den Familien optimale Bedingungen für den frühkindlichen Lernprozeß findet, dann muß die Ausbildung von Lehrern, die Familienerziehung durch vorschulische Erziehung zu ergänzen und zu kompensieren, dem hohen Anspruch dieser Aufgabe entsprechend erfolgen. Ein „Herz für Kinder“ allein genügt nicht, so unentbehrlich es sicher dabei ist. Wer in das ungeplante Lernen der frühen Kindheit planend eingreifen will, muß sehr viel wissen und können, wenn er nicht mehr Schaden als Nutzen stiften soll. Und weil die manipulatorischen Momente⁸ im Erziehungsgeschehen einen um so größeren Raum einnehmen, je jünger das Kind ist, dürften eigentlich nur sehr gründlich ausgebildete, verantwortungsbewußte und der Selbstkontrolle in einem hohen Maß fähige Menschen mit dieser Aufgabe betraut werden.

Die Ansprüche, die an die intellektuellen und menschlichen Qualitäten gestellt werden, erfordern also fast eine Umkehrung der bisher gültigen Maßstäbe bei der Ausbildung von Lehrern: Galt es in einer vorwissenschaftlichen Pädagogik als ausgemacht,

⁵ B. Bernstein, Die sozio-kulturellen Determinanten des Lernens, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4 (Köln 1959).

⁶ U. Oevermann, Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse, in: Begabung und Lernen (Stuttgart 1969) 297–355.

⁷ K. Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen (Stuttgart 1969) 269–296.

⁸ A. Portmann, Manipulation des Menschen als Schicksal und Bedrohung (Zürich 1969).

daß Unterricht und Erziehung um so anspruchsvoller seien, je älter und je begabter die Schüler sind, so wissen wir heute theoretisch, daß die Ausbildung derer, die in Vorschulen und Grundschulen tätig sein sollen, mindestens so gründlich, so umfassend und so „wissenschaftlich“ sein müßte wie die Ausbildung derer, die mit Primanern Texte interpretieren oder Molekularbiologie treiben. Aber schon kollektive Denkprozesse brauchen ihre Zeit, kollektive Bewußtseinsänderungen erst recht. Eine Gesellschaft, die ihre Prestigeskala am Universitätsprofessor orientiert und die dem sachgerechten Umgang mit kleinen Kindern wenig Bedeutung beimißt, wird auch ihre Lehrer nicht leicht zum nötigen Umdenken bringen. Die Angst der Volksschullehrerschaft vor einer Abspaltung des Grundschullehrers, die Flucht vieler Absolventen der Pädagogischen Hochschulen aus der Grundschule in die Hauptschule (eine Umfrage in Baden-Württemberg hat ergeben, daß 83 % der Absolventen eine Tätigkeit in der Hauptschule anstreben und nur 17 % eine Tätigkeit in der Grundschule) läßt die Sorge aufkommen, woher die Lehrer kommen sollen, die eine so wichtige Aufgabe, wie sie die vorschulische Erziehung ist, auf sich nehmen. Damit ist die Frage nach ihrer Ausbildung erst gestellt, noch nicht beantwortet.

Die gesellschaftskritische Funktion der Schule

Wer das Aufbegehren der Studenten und Schüler nicht nur beklagt, sondern sich die Mühe macht, die Gründe zu analysieren, der findet hinter allen terroristischen Ausschreitungen, hinter aller Absage an Ordnung und Autorität, hinter allen Übertreibungen und Verkehungen einen gesellschaftskritischen Ansatz, der sich mit dem Ruf nach Wiederherstellung der Disziplin nicht erledigen läßt. Daß dieser richtige Ansatz nicht konsequent verfolgt, nicht durch selbstkritische Reflexion gefiltert wird und nicht zu konstruktiven Taten gelangt, sondern vorerst in der Destruktion verharret, wirft eine bedrängende Frage auf die Schule und ihre Lehrer zurück. Die Schule als Einrichtung des Staates und der Lehrer als Beamter des Staates haben offenbar einen Unterricht und einen Erziehungsstil begünstigt, der darauf angelegt war, die Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfüllen, nicht aber, sie zu kritisieren und zu korrigieren.

In den Bildungsplänen aller Schulen ist zwar viel von der Heranbildung zum geistig selbständigen, verantwortlich handelnden und mündigen Staatsbürger die Rede, aber der Lehrer hat wenig Möglichkeiten, dies tatsächlich zu tun. Lehrpläne, deren Zustandekommen in der Regel dunkel bleibt, die unkritische Übernahme eines traditionellen Fächerkanons, Stundentafel und Stundenpläne, ein Geflecht von undurchschauten Abhängigkeiten tragen ausgesprochen repressive Züge in das Schulleben und lassen wenig Spielraum für Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei Lehrern und Schülern. Die hohe Bewertung von Disziplin (was immer man darunter versteht),

der unbezweifelbare Autoritätsanspruch des jeweils Übergeordneten, die Überschätzung des fraglosen Gehorsams als sittlicher Wert, der Zwang zur Anpassung des Schülers an das jeweils Geforderte haben die Lehrerrolle bis zur Unglaubwürdigkeit belastet, und intelligente Schüler brechen heute einfach aus. Daß ihr Schrei nach Freiheit und Selbstbestimmung vielfach in Terror umschlägt, daß sie nicht mehr reformwillig, sondern revolutionsgierig sind, klagt auch die Lehrer an, die am Anfang vielfach falsch reagiert haben, weil ihre Ausbildung ihnen die Ausbildung eines eigenen kritischen Bewußtseins und die Anwendung humaner Methoden bei der Ausbildung eines kritischen Bewußtseins bei Schülern und Studenten vorenthalten hat.

So ergäbe sich als drittes Desiderat an eine künftige Lehrerausbildung die Einbeziehung gesellschaftswissenschaftlicher Studien. Und wenn auch richtige Einsicht nicht eo ipso richtiges Handeln erzeugt, so ist Nichtwissen ganz sicher keine Garantie für richtiges Verhalten. Wenn die Theologie sich heute auf ihre gesellschaftskritische Funktion besinnt, so sollte die Pädagogik sich erst recht aufgerufen fühlen, den Lehrer aus der Rolle des bloßen Erfüllungsgehilfen bei unkritischen Anpassungsprozessen der Schüler zu befreien. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Schule auch in unserer Demokratie zu denjenigen Leistungen genötigt wird, die das gegenwärtige System stabilisieren, das negative Vorzeichen, das Kritik a priori bekommt, haben die Fähigkeit zu verantwortungsbewußter Kritik und kritischer Verantwortungsbereitschaft bei Lehrern nicht eben gefördert. Daß Schule der Ort sein könnte, wo die Ansprüche der Gesellschaft nicht nur erfüllt, sondern auch korrigiert werden, wo Kritik und Wille zur Veränderung über Denkprozesse initiiert werden, wo der Schüler mit Konflikten leben und sie austragen lernt, wo vom Schüler nicht nur Leistungen gefordert werden, sondern wo ihm auch Raum gegeben wird zur Selbstentfaltung und Selbstbestimmung – eine solche Definition von Schule ist unpopulär; sie muß deswegen nicht falsch sein. H.-J. Heydorn⁹ hat es formuliert:

„Der Lehrer ist der Verteidiger des Menschentums der Unmündigen gegenüber der Gesellschaft, und zwar vor allem über die Weise, in der er seinen Beruf ausübt, über das nüchterne, rational aufschließbare Verfahren vielmehr als über die dramatische Form der Entäußerung gegenüber drohendem, menschenfeindlichem Zugriff, wie sie nur der moralischen Ausnahme gelingt. Entscheidender, weil erreichbarer ist, daß über den Bildungsprozeß menschliche Verwirklichung, somit Zukunft offengehalten und nicht eben verschüttet wird; die Ansprüche somit auf reine Erhaltung, politische Dienste, Produktionsförderung, darwinistische Sicherung im Kampf aller gegen alle ihre Modifikation erfahren. So sehr nun Menschlichkeit jeweils auch in eine vorgegebene Gesellschaft eingeht, in die von ihr angebotenen Rollen, bleibt neben dem Akzidentellen doch die Substanz, der Mensch, der sich in seine einzelnen Aspekte nicht auflöst, sondern mit ihnen, sie immer wieder hinter sich lassend, seiner habhaft werden will. Auf menschlichem Hintergrund muß Menschlichkeit eine jeweils neue und konkrete Bewußtseinswerdung erfahren. Was immer auch Schule und Lehrer ansonsten sind, als Reflex der Mächte, so muß hier erkennbar werden, was durch den Reflex nicht gedeckt ist, die eigene Position; an ihr sind der Funktionalisierung, der Verstümmelung Grenzen gesetzt.“

⁹ H.-J. Heydorn, Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Diskussion, in: Kritische Beiträge zur Bildungstheorie (Frankfurt 1968).

Die Schwierigkeiten der Veränderung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für eine künftige Lehrerbildung? In erster Linie nicht diejenigen, von denen heute alle reden, die an die Allmacht der Institutionen glauben. Weder eine Pädagogische Fakultät, noch ein gemeinsames pädagogisches Grundstudium aller Lehrer, noch die Verlegung der gesamten Lehrerausbildung an die Pädagogischen Hochschulen oder an die Universitäten, noch die Auflösung der Studienseminare oder ihre Einführung für alle Lehrer lösen das Problem. Auch das emphatische Bekenntnis: „Alle Lehrer sind Lehrer“ und die daraus resultierende Forderung nach gleicher Bezahlung für alle ist kein konstruktiver Beitrag. Wir werden um eine Neuordnung der Ausbildungsgänge nicht herumkommen, und dabei wird sich gewiß auch manche institutionelle Veränderung als hilfreich erweisen. Aber für sich genommen löst keine einzige organisatorische Änderung das Problem.

Wie schwierig die Dinge liegen, wird einem klar, wenn man die Stellungnahme der einzelnen Lehrergruppen zu geplanten Veränderungen analysiert. Das gebrochene Verhältnis zum eigenen Beruf als Folge der gesellschaftlichen Unterbewertung erschwert gelassene Selbstkritik und sachgerechte Neuorientierung. Die Hypostasierung der Universität, ihrer Professoren und ein fast mythologischer Wissenschaftsbegriff blockieren eine unvoreingenommene Sicht der Dinge. Daß *richtiger* Unterricht um so schwieriger ist, je jünger und je „unbegabter“ Schüler sind, und daß Dauer, Umfang und Anspruchsniveau der Studiengänge dieser Einsicht Rechnung tragen müßten, das einzusehen und zuzugeben, fällt gerade Lehrern schwer. Es fällt auch Parlamenten und Finanzministern schwer. Die einmütige Demonstration von Professoren und Studenten der Pädagogischen Hochschule Gießen im Dezember 1968 für eine verlängerte und verbesserte Ausbildung ist dem Rotstift des hessischen Finanzministers zum Opfer gefallen. Ein ausreichend langes und gründliches Studium wird zur Zeit nur denjenigen abverlangt und gewährt, die auch „oben“ unterrichten. Die Tatsache, daß in der Regel das Abitur die Eingangsvoraussetzung für alle Lehrerstudien ist, täuscht eine Gleichheit der Ausgangslage vor, die in Wirklichkeit nicht gegeben ist. Wer heute sein Abitur macht und Lehrer werden will, muß noch eine Entscheidung fällen über ein langes oder ein kurzes, über ein risikoreiches oder nahezu risikoloses Studium. Es liegt auf der Hand, daß solche Daten die Entscheidung stärker beeinflussen als die tatsächliche Eignung und Neigung für eine bestimmte Spezialaufgabe in dem Gesamtkomplex Unterricht und Erziehung. Und alle geforderte „Durchlässigkeit“ zwischen den Lehrberufen bleibt so lange Gerede, wie die von der derzeitigen Ausbildung gesetzten Grenzen nur in Ausnahmefällen oder nach mühsamen und kostspieligen Zusatzstudien überschritten werden können.

Wir haben oben festgestellt, daß der Lehrberuf insgesamt kein hohes Prestige genießt; es wäre aber unrealistisch, nicht zu sehen, daß zwischen den heute existierenden Lehrergruppen noch einmal wieder Prestigeunterschiede bestehen. Auch diese Tat-

sache spielt eine Rolle bei der Entscheidung für einen Lehrerberuf. Abiturientinnen entscheiden in der Regel unabhängiger vom Prestige als Abiturienten, aber da für sie der Lehrerberuf oft nur eine Durchgangsphase bis zur Heirat und Mutterschaft bedeutet, die Fluktuation hier also besonders groß ist, geht von der sachgerechteren und unvoreingenommenen Berufswahl der Lehrerstudierenden (noch) keine prägende Kraft aus, die die Einstellung zum Lehrerberuf in seinen verschiedenen Spielarten bei den Lehrern selbst so verändern könnte, daß die irrationale Zuordnung von „oben“ und „unten“, von „anspruchsvoll“ und „anspruchlos“, von „leicht“ und „schwer“ ihre präjudizierende Kraft schon verloren hätte. Ansätze dazu sind in der jüngsten Lehrergeneration durchaus sichtbar; eine positive Entwicklung für eine unvoreingenommene Einschätzung des Lehrberufs scheint sich anzubahnen. Sie muß einer institutionellen Veränderung zumindest parallel, eigentlich vorausgehen, wenn nicht nur die Türschilder geändert werden sollen.

Eine weitere Erschwernis für eine sachgerechte Neuordnung der Lehrerbildung ist der falsche Wissenschaftsbegriff, zu dessen Richtigstellung die „wissenschaftlichen“ Hochschulen selbst wenig beitragen. Die Lokalisierung der Wissenschaft allein da, wo „geforscht“ wird, das Festhalten an der „Einheit von Forschung und Lehre“ auch da noch, wo dieses Festhalten sowohl die Forschung als auch die Lehre blockiert, haben bis heute eine an rationalen Kategorien und an Sachgesetzen orientierte Ausbildung der Lehrer verhindert. Diese Hintergründe treten offen zutage, wenn man die Stellungnahme des Wissenschaftsrats zur Lehrerbildung liest. Der Hochmut der etablierten Wissenschaften, ihre Vorbehalte allem gegenüber, was nicht mit dem Siegel einer langen Tradition versehen ist, einerseits, die Gefahr der Ideologiefähigkeit und Pseudowissenschaftlichkeit dieser „jungen“ und noch nicht etablierten Wissenschaften andererseits erschweren sachgerechte Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft und Integration der Einzelwissenschaften Soziologie, Psychologie und Sozialpsychologie in eine Erziehungswissenschaft. Der Student, der schon in seinen beiden Fachwissenschaften vor ein unübersehbares Angebot spezialisierter Teilgebiete gerät, kann in einer zersplitterten Erziehungswissenschaft, wie sie ihm heute noch vielfach begegnet, den tragenden Grund für sein Studium erst recht nicht erkennen.

Die vielbeschworene Einheit von Forschung und Lehre erweist sich bei genauerem Hinsehen eben nicht als ein Streben nach Gleichgewicht zwischen beiden Größen, sondern als eindeutige Überbewertung der Forschung. Lehre wird erst zumutbar, wenn wenigstens der Schein der Forschung aufrechterhalten werden kann, mag das Forschungsergebnis noch so banal oder irrelevant sein. Dahinter aber wird die verhängnisvolle Distanz sichtbar zwischen Wissenschaft und Leben, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Bildung und Ausbildung. Daher die Weigerung (und die Unfähigkeit!) mancher Universitätsprofessoren, wirklich zu lehren und Lehrer auszubilden; daher die Geringschätzung derer, die Lehrer werden wollen, gegenüber denen, die „in die Wissenschaft“ wollen, daher die Eile, mit der immer wieder tüchtige Professoren

ren der Pädagogischen Hochschulen in die Universität streben, sobald sich ihnen eine Gelegenheit bietet, statt daß sie an den Pädagogischen Hochschulen bleiben und dort dafür sorgen, daß die Ausbildung der Lehrer wissenschaftlichen Ansprüchen in ganzer Breite genügt; daher die Sehnsucht mancher Studienräte nach dem Hochschuldienst; daher die Vorbehalte der Volksschullehrerschaft gegenüber einer eigenen Ausbildung für Grund- und Vorschullehrer. Der Wissenschaft (oder was man dafür hält!) zu dienen, scheint verlockender als der Dienst am Menschen; die Hinwendung zum Schwachen, zum Kind, zum jungen Menschen gilt weniger als der Umgang mit Erwachsenen. So schließt sich der Kreis im Sinn einer self-fulfilling prophecy: Das eindimensionale Aufstiegs- und Prestigedenken und ein falscher Wissenschaftsbegriff erschweren eine Lehrerbildung, in der die von der Sache her notwendigen Differenzierungen und Spezialisierungen ohne Unterschied im Anspruchsniveau vorgenommen werden könnten. Das qualifizierte Lehrpersonal steht noch nicht in genügender Zahl und auf allen Ebenen zur Verfügung. Daß Lehre, die nicht aus eigener Forschung hervorgegangen, aber an Forschung orientiert ist, durchaus wissenschaftlich sein kann und ihre eigene Dignität hat, dieser Gedanke ist noch nicht Allgemeingut. Aber genau hier läge ein entscheidender Ansatz für eine reformierte Lehrerbildung.

Daß engherzige Verwaltungsvorschriften und überholte Prüfungsordnungen, fiskalische Bedenken und veraltete Institutsstrukturen einen mutigen Ausbruch aus dem Teufelskreis erschweren, entmutigt viele, die das Problem sehen und engagiert nach unkonventionellen Lösungen suchen. Das hervorragende Seminar für Didaktik der Mathematik an der Universität Münster, dem Hunderte von Mathematiklehrern eine hochqualifizierte Ausbildung verdanken, geht mit der Emeritierung seines Begründers ein. Fachdidaktische Lehrstühle bleiben unbesetzt, die unzureichende Etatisierung der Studienseminare belastet die Ausbilder mit sachfremden Tätigkeiten und zieht sie von ihren eigentlichen Aufgaben ab. Die Beispiele ließen sich vermehren.

Der Sachzwang der vorhandenen Institutionen ist nicht schnell und nicht leicht zu verändern. Aber für Systemzwänge sollten wir hellhörig werden. Wir werden zwar noch lange mit unzulänglichen Ausbildungsbedingungen für Lehrer zu kämpfen haben, mit der Mißachtung des Lehrers durch die Gesellschaft, mit den ambivalenten Auswirkungen des Beamtenstatus, aber zu grundsätzlichem Pessimismus ist kein Anlaß. Es mehren sich die Zeichen für eine Bewußtseinsänderung in der Gesellschaft und bei den Lehrern selbst. Das Verständnis für die Last, die Lehrer heute zu tragen haben, wächst, die Bereitschaft, ihnen in der Ausbildung und Weiterbildung die nötigen und möglichen Hilfen zu geben, auch. Die jüngste Lehrergeneration treibt diesen Prozeß kräftig voran. Und wenn sie zuweilen auch über das Ziel hinausschießt und Gesellschaftskritik fast als einzige Aufgabe der Schule ansieht, so ist ihr leidenschaftliches Engagement doch voll Verheißung. Es bleibt abzuwarten, ob dieses Engagement im Protest und in einer falschen Solidarisierung mit rebellierenden Schülern sich erschöpft, oder ob Klärung durch selbstkritische Reflexion gelingt. Das wird nicht zuletzt von denen abhängen, die heute Lehrer ausbilden.