

Die sogenannte neue Lehrerbildung – Rückblick und Ausblick¹

von Alfred Gleißner

Ich konnte die Entwicklung der Lehrerbildung seit etwas über 30 Jahren mitverfolgen und mich da, wo mein Platz war, daran beteiligen. So liegt es nahe, daß ich mir heute darüber meine Gedanken mache.

Ich danke Ihnen, daß Sie mir Gelegenheit geben, Sie zu beteiligen an der Freude darüber, was die neue Lehrerbildung leistet, und an der Sorge darüber, was sie nicht leistet.² Die Kolleginnen und Kollegen bitte ich um Nachsicht, wenn ich Bekanntes aufgreife.

1. Der Anfang

1. Rückschau.

Das Nachdenken über die Art und Weise, wie künftige Lehrer auf ihre Tätigkeit im Unterricht vorbereitet werden sollen, gibt es natürlich, seit es Unterricht – und damit auch eine Art Schule – gibt. Die anfangs vorherrschende Meinung, der Geistliche oder Pfarrer sei von Haus aus und eo ipso der geeignete Lehrer, konnte sich auf die Tatsache stützen, daß wesentliche Inhalte des Unterrichts aus der Religion kamen und zum besseren Verständnis von Religion und zur Verlebendigung des religiösen Lebens führen sollten. Als der oft einzig Gebildete im Ort besaß der Pfarrer auch die notwendige Autorität, sich im Unterricht zu behaupten. Sobald jedoch der Unterricht über den engeren Bereich von Religion hinauswuchs und sogenannte Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben eigenständige Unterrichtsinhalte wurden, und damit die Anhebung der Allgemeinbildung die Zielvorstellung wurde, genügte die theologische Kompetenz des Pfarrers nicht mehr.

Die Aufklärungszeit kam auf dem Fundament von engagierten Versuchen der Reformatoren zu einer breiteren Volksbildung schließlich zu institutionalisierten Formen, hauptamtliche Lehrer auf ihren Beruf vorzubereiten, den sogenannten Lehrerseminarien mit angeschlossener Normalschule. In den reformierten Ländern nahm Preußen, in den katholischen Ländern die österreich-ungarische Monarchie die jeweilige Vorreiterrolle ein.

Als – etwa ab 1750 durch das Preußische Generallandschulreglement – in ziemlich rascher Folge überall die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, war das Lehrerseminar

¹ Geringfügig überarbeiteter Text meiner Abschiedsvorlesung am 9.2.1998.

² Vgl. Alfred Gleißner, Lehrerbildung, in: MthZ 2(1996) 115-129. A. Gleißner, Anmerkungen zur Lehrerbildung, in: Rainer Lachmann/G. Ruppert (Hgg), Theologie und ihre Didaktik, Würzburg 1997, 141-165. A. Gleißner/R. Lachmann, Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den BRU, in: Comenius-Institut u. a. (Hgg.), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997, 452-461.

als Ort der professionellen Vorbereitung von Lehrern und damit als unabdingbare Voraussetzung für die Verbreitung der Pflichtschule rasch anerkannt.

Die Frage, welche Studieninhalte Lehrerkandidaten sich anzueignen hätten, schien einfach zu lösen: vom Wissen her gehörten religiöse Informationen – also Katechismus und biblische Geschichte – zur Grundausrüstung, dazu (in zweiter Linie) Kenntnisse des Les-, Schreib- und Rechenunterrichts. Von der Praxis her gehörte das Hospitieren und die zunehmende Übernahme einfacherer Tätigkeiten im Unterricht zum Pensum, also Teilnahme und Hineinwachsen in die Unterrichtspraxis. Diesem Ausbildungsteil wurde große Bedeutung beigemessen, weil die Tätigkeit des Lehrens ja eine eminent praktische Tätigkeit ist, auf die man möglichst gut vorbereitet werden sollte. Die Auswahl oder die Gewichtung der Unterrichtsinhalte in der Schule schrieben bald amtliche Lehrpläne vor; ihre Einhaltung wurde überwacht durch die örtliche Schulaufsicht, die ihrerseits wiederum dem Ortspfarrer zufiel.

2. Theorie und Praxis.

Damit sind die Elemente benannt, die bis auf den heutigen Tag die entscheidenden Größen bei der Reflexion einer möglichst guten Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer ausmachen:

die Inhalte der Fach- oder Fächertheorie, die pädagogische und didaktische Entscheidungskompetenz der Lehrkraft und die praktische Umsetzung im Unterricht.

Daraus ergibt sich ein mehrschichtiges und einander überlappendes Beziehungsgeflecht bei der Vermittlung von Lehrerkompetenz:

Fachkompetenz und Pädagogische und	orientiert an	Fachwissenschaft(en)
didaktische Kompetenz und	orientiert an	Leitziel der Schule (bzw. Schularten)
Erziehungs- und Unterrichtskompetenz	orientiert an	Schulwirklichkeit

Daß alle drei Bereiche wichtig sind, ist in der jetzigen Lehrerbildung unbestritten. Wie sie aber aufeinanderfolgen sollen und wie sie gewichtet werden, ist umstritten zwischen Kultusverwaltungen, Schulaufsichtsbehörden, Lehrerverbänden und Elternvereinigungen und oft auch den Betroffenen, den Lehramtsstudierenden.

Nachdem alles gleichzeitig nicht möglich ist, steht das Plädoyer für mehr Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern gegen das Plädoyer für größere pädagogische und didaktische Eigenverantwortung der Lehrkraft; dieses wiederum gegen das Plädoyer für mehr Praxisbezug durch öftere und längere Einbeziehung der künftigen Lehrkräfte in den tatsächlichen Unterricht in der Schule.

Die Argumentation innerhalb der einzelnen Plädoyers kann variieren je nach den Fächern, die Lehramtskandidaten auswählen; sie kann auch variieren nach den Bedürfnissen unterschiedlicher Schularten; sie kann etwa für Grundschullehrer mehr Praxisnähe

und für Gymnasiallehrer mehr fachwissenschaftliche Kenntnisse, für Sonderschullehrkräfte mehr psychologische Studien und für Berufsschullehrer mehr Berufs- und Arbeitsbezogenheit einfordern.

Das so im Schema Dargestellte darf nicht übersehen, daß es differenziertere Überlegungen gibt, wie Lehrkräfte am besten auf ihre Tätigkeit vorzubereiten seien. Allen solchen Überlegungen – wenn sie ernstgenommen werden wollen – gemeinsam ist die Verpflichtung, in ihr Kalkül einzubeziehen, daß Lehrerkompetenz berufsbezogen sein muß im Hinblick auf

Schülerinnen und Schüler:	Alter, Schulart, Geschlechterdifferenz, soziale Schichtung
und	
gesellschaftliche Erwartungen an die Schule:	Erziehung, Unterricht

All dies soll in einer überschaubaren Zeit und unter vertretbarem finanziellen Aufwand erfolgen.

3. Neue Lehrerbildung.

Sicher kein Endpunkt, aber ein Etappenziel war die schrittweise Einführung der vollakademischen Lehrerbildung, beginnend vor ungefähr 30 Jahren, in allen damaligen Bundesländern außer Baden-Württemberg. Die Entscheidung, ob schulartbezogene oder schulstufenbezogene Lehramtsstudiengänge angeboten werden sollten, war dabei nicht von Bedeutung.

Lehramtsstudiengänge		
<i>vermitteln</i>	<i>für</i>	<i>bzw.</i>
Fachwissen	Grundschule	Primarstufe
Pädagogische und didaktische	Hauptschule	
Kompetenz	Realschule	Sekundarstufe I
Erste Unterrichts-	Gymnasium	
praxis	Sonderschulen	Sekundarstufe II
	Berufliche Schulen	

Die neue Lehrerbildung war mutig, denn sie beendete den jahrzehntelangen Streit über die universitäre oder nicht-universitäre Lehrerbildung; sie brachte nicht nur alle Lehramtsstudiengänge von den Pädagogischen Hochschulen an die Universität, sie brachte auch alsbald die Aufhebung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten (in Bayern überall mit Ausnahme von Nürnberg) und damit die Integration der Lehramtsstudiengänge in die Bezugs-Fakultäten innerhalb der Universitäten. So wurden z. B. an der LMU in München 16 von 20 Fakultäten zu lehrerbildenden Fakultäten.

Damit erhielten diese Fakultäten zusätzlich zu den vorhandenen neue Studiengänge mit einer neuen Prüfungsordnung³ und erst neu zu erstellenden Studienordnungen und dazu Experten für die didaktische Ausrüstung der Lehramtsstudierenden, die Fachdidaktiker.

4. Mißverständnisse.

Daß die neue Lehrerbildung mühsam anließ, hat zu tun mit der Art und Weise ihrer Einführung. Es bedeutet ja heute kein Aufreißen frischer Wunden mehr, wenn man daran erinnert, daß manche der Fakultäten die neuen Kommilitoninnen und Kommilitonen und die neuen Kolleginnen und Kollegen mit deutlicher Zurückhaltung empfangen haben. Damals nicht veranlaßt, ihre Studentenstatistiken nach oben zu verbessern, konnten sie der Aussicht, ihre fachwissenschaftlichen Inhalte künftig einer Klientel darlegen zu sollen, die sich damit vor allem in nicht-vertiefter Weise beschäftigen würde, wenig Freundliches abgewinnen. Im Hinzukommen eines Kollegen, dessen Haupttätigkeit darin bestünde, den Lehramtsstudierenden beizubringen, wie fachlich anspruchsvolle Inhalte kind- und jugendgemäß zu vermitteln seien, schien auch kein Zuwachs für das wissenschaftliche Renommee von Fakultäten, deren Studiengänge im allgemeinen an Magister- und Diplomstudierenden orientiert waren und in deren Augen schon gymnasiale Lehramtsstudierende einen läßlichen akademischen Sündenfall darstellten. Darum delegierten sie ganz gern die Verantwortung für die neuen Lehramtsstudiengänge an die Fachdidaktiker. Daher rührt auch die unglückliche Unterscheidung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Sie übersieht, daß jede Didaktik inhaltsorientiert ist und insofern als Fachdidaktik Teil jener Fachwissenschaft, der sie zugeordnet ist.

Es ist heute leicht, in der Rückschau über eine solche Haltung zu lästern. Damals waren viele Kolleginnen und Kollegen in der Fakultät wohl einfach überfordert. Denn sie mußten gleichsam von heute auf morgen die Herausforderung annehmen und sie auch als einen Gewinn für das eigene Lehren und Forschen anerkennen, wenn von ihnen verlangt wurde, Teilbereiche ihrer Disziplinen in weniger breiter und weniger tiefer Dimension, aber trotzdem mit wissenschaftlicher Genauigkeit darzulegen. Durch eine solche Notwendigkeit waren sie gezwungen, überhaupt einmal darüber nachzudenken, ob das denn möglich sein und wie es, wenn es je möglich wäre (da Wahres und Richtiges sich ja auf seine letztlich relativ einfachen Strukturen zurückführen läßt) dann zur Sprache gebracht werden könnte. Wissenschaftler, die sich auf solche Überlegungen einließen, haben dabei für die Konzentration ihrer eigenen Reflexionen auf das je Notwendige und Wesentliche gewonnen, sie haben dadurch wahrscheinlich auch die Disziplin ihres neuen Kollegen, des Fachdidaktikers, zu schätzen gelernt, und haben angefangen zu verstehen, daß er eben kein bloßer Methodiklehrer ist. Jedenfalls kann man leicht verfolgen, wie sich in den lehrerbildenden Fakultäten das Verhältnis zu den Fachdidaktikern und den Lehramtsstudierenden ziemlich rasch entkrampft hat.

Heute, da die Studentenzahlen gerade für kleinere Fakultäten (überlebens-)wichtig geworden sind, erfreuen sich Lehramtsstudierende oft eines unerwarteten Ansehens.

³ In Bayern die Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I), die seit kurzem in ihrer zum 8. Mal veränderten Fassung vorliegt.

5. *Andauernde Probleme.*

Diese Entwicklung wäre erfreulich, wenn sie sich nicht allzu häufig lediglich einer Verbesserung der Statistik verdanken würde. Sie darf darum nicht als eine Entwarnung angesehen werden. Es gibt immer noch zu viele fachwissenschaftliche Disziplinen, in denen Lehramtsstudierende für Grund- und Hauptschulen beim Studium ihres Unterrichtsfaches, für Realschulen beim Studium eines ihrer beiden Fächer und für berufliche Schulen beim Studium ihres Zweitfaches in Veranstaltungen sitzen, die sich eigentlich an Magister- oder Diplomstudierende richten; daß sie dort von Dozierenden wie Mitstudierenden als Figuren angesehen werden, die sich in der Tür geirrt haben; noch schlimmer für die Studierenden der Didaktikfächer im Bereich von Grund-, Haupt- und Sonderschule, für die es so gut wie nirgendwo fachwissenschaftliche Veranstaltungen gibt, die auf ihre Möglichkeiten und ihre speziellen Bedürfnisse Rücksicht nehmen. Es ist auch schlimm, wenn in der Sprechstunde von Dozenten zu verstehen gegeben wird, daß mit nicht-vertieft oder Didaktikstudierenden ein sachbezogenes Gespräch ohnehin nicht möglich sei.

In einer Zusammenstellung der Anforderungen für künftige katholische Religionslehrkräfte sind die Katholisch-Theologischen Fakultäten daran erinnert worden, daß Veranstaltungen nicht immer am Anspruch der teilnehmenden Höchstqualifizierten festgemacht werden dürfen und jede andere Strukturierung als von oben nach unten als Niveauverlust angesehen werden müßte.⁴

6. *Trübe Aussichten.*

In der Rückschau ist es schwer verständlich, daß der mutige Schritt der Einführung der neuen Lehrerbildung verbunden wurde mit der Auflage, die neue Ordnung müsse mit dem vorhandenen Personal bewältigt werden; es war zu kurz gedacht, daß neue und auch zusätzliche Aufgaben bei gleichbleibendem Personalstand zu bewältigen seien; eine gezielt und maßvoll großzügigere personelle Ausstattung hätte Fehlentwicklungen, die in der Situation des Anfangs sich bemerkbar machten, vermutlich wehren können.

Es ist sicher, daß vor allem die fachwissenschaftlichen Disziplinen damals zusätzliche Mitarbeiter gebraucht hätten, die möglichst selbst aus einem Lehramtsstudium kamen, zumindest aber für die fachwissenschaftlichen Erfordernisse der Lehramtsstudiengänge offen waren. Bei den Fachdidaktiken wäre zusätzliches Personal – z. B. durch die Abordnung pädagogisch versierter Lehrer – notwendig gewesen, um den zusätzlichen gymnasialen Studiengang zu bewältigen und um den fachdidaktischen Ausbildungsanteil in überschaubaren Studentengruppen gediegen anbieten zu können.

Noch schlimmer war, daß bei den etwa ab der Mitte der 80er Jahre eintretenden Personaleinsparungen dieselben lehrerbildenden Fakultäten als geradezu bevorzugte Opfer ausersehen wurden und dadurch in ihrer ohnehin defizienten Personalausstattung noch einmal geschwächt wurden. Zu große Seminarveranstaltungen, Wartezeiten, Nervosität und Konkurrenzgebaren waren die Folgen. Auch auf große Universitäten wie die LMU mit hohem Studentenaufkommen und der Verantwortung für alle Lehrämter einschließ-

⁴ In Hirtenschreiben der deutschen Bischöfe »Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion« (Die deutschen Bischöfe 33, Bonn 1982, 4) wird getadelt, wenn »Anforderungen nur definiert [werden] im Sinne zahlenmäßig abgestufter Anteile am Lehrangebot des Diplomstudienganges«. Vgl. A. Gleißner, *Theologie studieren - Glauben lernen*, in: *MthZ* 1 (1998) 39-61.

lich der Sonderschulstudiengänge und der berufsbildenden Schulen wurde keine Rücksicht genommen. Die Auseinandersetzung um den Einzug von Stellen ist inzwischen zum Alltagsgeschäft geworden und hat manche Lehramtsstudiengänge in katastrophale Zustände getrieben; dabei werden sich in Zukunft Pläne der Reduzierung im Bereich der Didaktiken besonders verheerend auswirken.

2. Studium und Beruf

1. Drei Säulen.

Die neue Lehrerbildung hat mit der Integration in die Universität die drei Säulen der fachinhaltlichen, der erziehungswissenschaftlichen/fachdidaktischen und der schulpraktischen Ausbildung als wesentliche Vorbereitungsteile für den angestrebten Beruf beschrieben. Dabei sollten alle drei Säulen im Verbund miteinander die Sach- und Fachkompetenz der Studierenden begründen, indem jeder der drei Teile – in den Bereichen der Disziplinen auswählend und in den Inhalten differenzierend – seinen Beitrag leistet, daß künftige Lehrkräfte gut in ihre Fächer eingeführt werden. Sie müssen deren wichtige Inhalte sich aneignen und begründet darlegen sowie beurteilen können, gleichzeitig auch mit Überlegungen vertraut werden über die Korrelation zwischen diesen Inhalten und der Schulart, in der sie einmal tätig sein werden. Sie sollen also didaktisch begründet urteilen lernen, und schließlich durch den unmittelbaren Kontakt mit ihrer Schulart in den Praktika Einblick erhalten in die Wirklichkeit der Schule, wie sie sie bisher als Schülerinnen und Schüler nicht hatten. Sie sollen Schüler kennenlernen (nicht wie bisher als Mitschülerinnen und Mitschüler, sondern als Adressaten von Unterrichts- und Erziehungsintentionen), sehen und ausprobieren können, wie Unterricht didaktisch konzipiert und methodisch aufgebaut werden kann und schließlich in all dem auch überprüfen können, ob ihre Entscheidung, ein Lehramt zu studieren mit der Option für die lebenslange Ausübung des Lehrerberufes ihren Neigungen und Begabungen tatsächlich entspricht.

Dies ist einmal eine großartige Konzeption, weil sie versucht, Elemente der Theoriebildung mit berufsbezogenen und berufspraktischen Kenntnissen und Erfahrungen zum Nutzen einer kompetenten Lehrerpersönlichkeit zu einem integralen Ganzen zu kombinieren.

Auf der anderen Seite ist es auch eine Art von Quadratur des Kreises, wenn bildende und allgemeinbildende Elemente mit ausbildenden, funktionalen Studienteilen zusammentreffen. Da gibt es Schnittstellen, die nicht immer gut miteinander verbunden sind. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn die Klagen von Studierenden ebenso vielfältig sind wie meist begründet: Daß sie viel Theoretisches lernen (müssen), dessen Brauchbarkeit für die Praxis nicht ersichtlich ist und daß in der Praxis Fragen auftauchen, auf die sie keine Antwort bekommen.

Was erreicht werden soll, ist aber eine Kompetenz, die die Studierenden nach dem Maße ihres Ausbildungsstandes befähigt, aufgrund ihrer Theoriekenntnis und ihres Einblickes in die Schulpraxis Unterrichtssituationen gewachsen zu sein, auch wenn ihre konkrete Konstruktion in der 1. Ausbildungsphase nicht vorkam; mehr Versiertheit im Um-

gang mit Unterrichtssituationen in der Klasse wird noch die 2. Ausbildungsphase vermitteln.

2. Komplexe Anforderungen.

Dagegen ist wohl einzuwenden, daß die Vorbereitung auf einen so differenzierten, schwierigen und verantwortungsvollen Beruf, wie es der Lehrerberuf heute ist, nicht weniger differenziert sein kann und die Lehramtsstudierenden eben gerade deshalb in die verschiedenen Anforderungsprofile einführen muß, denen sie im Beruf gleichsam wie in einer Folge von Wechselbädern ausgesetzt sein werden. Wenn also Lehrersein heute schon zu einer nur schwer zu lösenden Lebensaufgabe geworden ist, dann muß Lehrerbildung die berufsnotwendige Kompetenz der Studierenden auch in der Vorschreibung eher unkonventioneller Studienzusammensetzung robust auszubauen suchen. Die Klage, man müsse studieren, was man später nicht brauchen kann, sei fachwissenschaftlich überqualifiziert und pädagogisch unterqualifiziert, wäre gegenstandslos, wenn genug Zeit wäre, den Studierenden den Einfluß der Theorie auf die Praxis und die Fragen der Praxis an die Theorie sorgfältiger zu erschließen. Hier liegt die Aufgabe der Fachdidaktik, die sich darum – oft unterstützt von Tutoren – in unzureichendem Stundenmaß bemühen muß. Der vielzitierte Praxisschock beim Berufsbeginn und das sich später einstellende Lehrer-burn-out sollten schon in den Studienordnungen und in der Zuweisung von Lehrpersonal mitbedacht werden.

Es bedarf also die Organisation von Lehramtsstudiengängen der konsequenten Verfolgung von als richtig erkannten Zielvorstellungen; es bedarf auch großer Behutsamkeit, wenn gravierende Änderungen der bestehenden Ordnung vorgenommen werden sollen; nachdem in den Lehramtsstudiengängen immer eine Mehrzahl von Fächern – d. h. in der Universität mehrere Fakultäten – zusammenwirken, bedeutet eine Änderung an einem immer auch eine Änderung am anderen Ort oder die Gefahr, die gerechtfertigte Balance zu verlieren.

3. Kriterien.

Die ursprüngliche Festlegung in den früheren Fassungen der LPO I auf eine hohe Zahl von Nachweisen erfolgreicher Teilnahme als Voraussetzung für die Zulassung zur 1. Staatsprüfung hat sich nicht bewährt; sie wurde in den Fächern zur Tortur, wo zusätzliche Proseminarscheine als Zulassungsvoraussetzung zum Hauptseminar verlangt wurden. Der notwendige Erwerb der vielen Scheine hat gerade für jene Studierenden, die die Regelstudienzeit einhalten wollen, die Jagd nach Scheinen zur Hauptaufgabe gemacht. Die Einführung einer Zwischenprüfung für die Studiengänge, die sie bis jetzt nicht haben (das sind die nicht-vertieften und Didaktikstudiengänge), bei gleichzeitiger Reduzierung der Scheine könnte das Studium etwas entlasten. Die jetzt eingeführte Trennung der erziehungswissenschaftlichen Prüfungsteile und deren Vorwegnahme könnte auch hilfreich sein.

Sehr wichtig schiene mir die dringende Einladung, vielleicht sogar Verpflichtung der Studierenden zu öfteren und intensiveren Gesprächen mit den Studienberatern, den Fachdozenten, Mentoren oder Tutoren, um Studienverlauf im allgemeinen und Studienfortgang in den Studienelementen den Begabungen, den Fortschritten und den Lebensumständen (Familie, Erwerb des Lebensunterhalts) anpassen zu können. Für solche Gesprä-

che muß genügend Zeit zur Verfügung stehen. Das erfordert natürlich das Angebot von mehr Sprechstunden auf der Seite der Dozierenden; auch dies müßte die Personalausstattung berücksichtigen.

Wer sein Studium nicht gut organisiert, gerät in Gefahr, unangemessen viele Semester bis zum Examen zu brauchen. Die Festsetzung von Regelstudienzeiten sucht dem zu wehren. Sie ist notwendig, um die Universitäten von sogenannten Langzeitstudenten zu entlasten; sie ist dabei sehr problematisch, weil sie individuelle Umstände der Studierenden kaum beachten kann.

Als Orientierungsmaß mögen Regelstudienzeiten nützlich sein, z. B. zur Stärkung der persönlichen Motivation. Durch die rigorose Vorschreibung von Studienzeiten Studienabläufe reglementieren zu wollen, wird jedoch den Ansprüchen der Studierenden nicht gerecht; sie sind nicht anonyme Störfaktoren, sondern Individuen und Personen.

Das ist der personale Aspekt, der im gesamten Bildungswesen – von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung – leider immer wieder angemahnt werden muß.

Auch die in jüngster Zeit angestellten Rentabilitätsrechnungen – wie das Kienbaum-Gutachten – mögen zu interessanten Erkenntnissen führen. Sie dürfen aber nur dann Entscheidungen begründen, wenn die legitimen Ansprüche von Menschen nicht primär wirtschaftlichen Interessen nach- und untergeordnet werden. Wenn allein ökonomische Gesichtspunkte für das Studium (und auch für die Schule) bestimmend wären, würde nicht einmal den minimalen Anforderungen an die Ausbildung von Menschen, noch viel weniger der Bildung von Menschen Genüge getan.

4. Berufsbezogene Teile.

4.1. Erziehungswissenschaftliches Studium (EWS)

Bei der Neuordnung der Lehrerbildung sind neben den Fachwissenschaften Erziehungswissenschaftliche Studien, Didaktik und Schulpraktische Übungen zu gleichwertigen Säulen der 1. Ausbildungsphase geworden. Das EWS sollte so attraktiv dargestellt werden, daß künftige Lehrkräfte begreifen können, daß man nicht so sehr Lehrer ist, weil man ein Fach vertritt, sondern daß man Lehrer ist, weil man seine Arbeitskraft jungen Menschen zur Verfügung stellt, indem man sie im Berufsfeld Schule ein Stück ihres Weges begleitet. Das kann dann durchaus auch über ein Fach passieren; es bedeutet aber auch Engagement darüber hinaus, z. B. die aktive Beteiligung am Schulleben.

Jungen Lehrern sollte begreifbar werden, daß dieses Begleiten über jenen Einsatz des Lehrers, den ich gerade als Arbeitskraft bezeichnet habe und der sich an Stundendeputaten festmachen läßt, hinausgehen muß, wenn es zu Dialog und zwischenmenschlicher Kommunikation führen will. Lehrer müssen mit ihren Schülerinnen und Schülern intentional mitleben, mitfühlen und mitdenken wollen (Empathie).

Lehrersein beansprucht nicht nur den Verstand und nicht nur den Willen, es beansprucht den ganzen Menschen. Lehrer sollte man sein mit Leib und Seele. Wer dazu nicht bereit ist, sollte nicht Lehrer werden.

Es ist darum wichtig für angehende Lehrer, zu hören und zu lesen, wie in Vergangenheit und Gegenwart über die Bedeutung von Erziehung und deren Leitvorstellungen

nachgedacht wurde und welche anthropologischen Modelle dabei Pate stehen können. Sie müssen sich ja selbst eine Vorstellung bilden über das Menschenbild, das ihnen als Ideal ihrer Erziehung vorschwebt, und sie sollten auch in der Lage sein, das vor sich selbst rechtfertigen und praktisch umsetzen zu können; dazu brauchen Lehrer die Pädagogik.

Natürlich müssen sie auch imstande sein, ihre Schüler zu verstehen: ihre Situation, ihre Probleme, Hoffnungen, Ängste. Ein Lehrer ist kein Psychologe, aber ohne gediegene – vor allem entwicklungspsychologische – Kenntnisse kommt er nicht aus. Deshalb wurden grundschuldidaktisch, schulpädagogisch und schulpsychologisch orientierte Lehrstühle bei der Integration von den Pädagogischen Hochschulen übernommen.

Sie werden mir nachsehen, wenn ich im EW-Studienteil Philosophie/Theologie ein besonders wertvolles Angebot sehe. Das Menschenbild, von dem ich gerade gesprochen habe, gründet in philosophischen und theologischen Reflexionen über das Wesen des Menschen, über seine Herkunft und sein Ziel. Daraus lassen sich Aussagen ableiten über die Aufgaben, die dem Menschen zufallen, wenn er als ein auf Kommunikation angelegtes Wesen der Verantwortung seiner Personalität gerecht wird. Philosophie hat seit Plato darüber nachgedacht, wie der Mensch im Rückgriff auf seine Herkunft aus der Sphäre der ewigen Ideen sich von Abhängigkeiten befreien und den Idealvorstellungen von Menschsein annähern könne. In der Theologie gehört das Nachdenken über den Menschen, der ein Bild und Gleichnis Gottes ist, zu den immer wiederkehrenden Kapiteln vom Alten Testament über das Neue Testament, die Kirchenväter und die Theologen. Die reformatorischen Auseinandersetzungen konzentrieren sich geradezu auf die Verstehensversuche des Menschen als eines Bildes Gottes. Mit einer anderen Sprache und in einer gänzlich anderen Situation interpretiert das 2. Vatikanische Konzil in seinen pastoralen Dokumenten wiederum nichts anderes als das Wesen des Menschen als einer auf Gott hin geschaffenen Person.

Ein Lehrer braucht kein Philosoph und kein Theologe zu sein. Aber wenn er sich und seine Schüler wahrnimmt auf der Grundlage einer gediegenen philosophisch und theologisch begründeten Anthropologie, dann hat er ein gutes Fundament gelegt und wehrt der Gefahr, ein bloßer Unterrichtstechnokrat zu werden. Vorschläge, den Philosophie/Theologieteil aus den Studienordnungen zu streichen, erweisen deshalb der Lehrerbildung einen Bärendienst.

4.2 Fachdidaktik

Fachdidaktik erhielt Lehrstuhlang und wurde auch für den gymnasialen Studiengang verpflichtend.

Was der fachdidaktische Studienteil leisten soll, ist sehr viel:

»Die fachdidaktischen Studien dienen der Erschließung von Gegenständen der Fachwissenschaften für Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Dabei sollen die Studierenden lernen, Inhalte und Methoden der Fachwissenschaften im Hinblick auf die Lehrpläne der einzelnen Schularten auszuwählen, Fragen der Unterrichtsdurchführung zu klären und erste praktische Erfahrungen zu überdenken«⁵.

5 LPO I § 37(1)1.

Um das zu erreichen, stehen den Fachdidaktikern zwischen bescheidenen 4 Semesterwochenstunden (im gymnasialen Studiengang) und 8–12 Semesterwochenstunden (in den anderen Lehramtsstudiengängen) zur Verfügung. Man sieht leicht, daß bei diesen Stundenzahlen eine Schere offen ist, die sich nicht wird schließen lassen.

Der Fachdidaktiker könnte wirklich verzagen, wenn er in der detaillierten Aufzählung liest, welche Qualifikationen er vermitteln soll:

- »1. Fähigkeit, Theorieprobleme der Fachwissenschaften, fachwissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse auf Lern- und Bildungsvorgänge der jeweiligen Schulart zu beziehen
2. Kenntnis der Bildungsaufgaben, Lernziele und Lernbedingungen des entsprechenden Unterrichtsfaches in den einzelnen Schularten
3. Kenntnis der Kriterien zur Analyse von Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtserfahrung, z. B. im Hinblick auf Lernziele, Medieneinsatz und Kontrollverfahren
4. Kenntnis von Unterrichtsmodellen und –verfahren im Hinblick auf bestimmte Lernziele
5. Kenntnis der Erziehungsziele des entsprechenden Unterrichtsfaches
6. Kenntnis der Möglichkeiten des Unterrichtsfaches, zum Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt beizutragen
7. Kenntnis der Möglichkeiten zur Vermittlung von Medienkompetenz im jeweiligen Unterrichtsfach
8. Überblick über Geschichte und Stellung des betreffenden Unterrichtsfachs im Fächerkanon der einzelnen Schularten«.⁶

Dieser Zielkatalog enthält das gesamte Spektrum von Entscheidungshilfen, die die Didaktik für ein Unterrichtsfach anbieten kann, darüber hinaus aber auch fächerübergreifende didaktische Implikationen, wie z. B. die Sensibilisierung für Verantwortung gegenüber Natur und Umwelt. Die Fachdidaktiker finden ihre Anliegen darin gut vertreten.

Aber auch wenn man Lehr- und Studienpläne mit geübten Augen zu lesen versteht, ist klar, daß dieser Katalog von Lehrzielen so umfangreich ist, daß er selbst bei Einschränkung auf Exemplarisches nur im Ansatz abgearbeitet werden kann, vor allem natürlich im gymnasialen Studiengang. Es bedarf also auf seiten der Fachdidaktiker erheblicher Konzentration, um ihren Studierenden die Bezogenheit fachlicher Inhalte auf die Determinanten von Unterricht so nahezubringen, daß sie didaktische Überlegungen selbst angehen und didaktische Entscheidungen fällen können.

Dafür zu sensibilisieren, erfordert ein hohes Maß von Engagement von seiten der Fachdidaktiker; die derzeitigen Bemühungen, fachdidaktische Stellen zu reduzieren oder zurückzustufen oder fachdidaktische Veranstaltungen vor allem von lehrbeauftragten Schulpraktikern abhalten zu lassen, sind für das Fach nicht ermutigend und lassen Zweifel aufkommen, ob die heute für die Lehrerbildung Verantwortlichen wirklich die neue Lehrerbildung wollen. Derzeit kann man angesichts der geringen Stundenzahl den Studierenden nur raten, bereit zu sein, sich über das Maß der Minimalverpflichtung hinaus solchen Problemen zu stellen, sich das notwendige Wissen anzueignen und interessiert

6 LPO I § 37(2)I.

und kreativ nach Lösungen zu suchen, die der Sachlage entsprechen, die Bedingungen von Unterricht kalkulieren und den persönlichen Begabungen Rechnung tragen.

Wenn Klassenstärken angehoben werden, wenn die Gewaltbereitschaft an Schulen wächst, wenn Konzentrationsfähigkeit und Leistungsbereitschaft bei vielen Schülern abnimmt, wenn die Defizite der familiären Sozialisation Anlaß zur Klage geben, dann müßte umso mehr für die Verbesserung des Know-how der Lehrkräfte getan und dadurch auch Vorsorge dafür getroffen werden, daß in Zukunft nicht mehr so viele Lehrkräfte vor Erreichen der Altersgrenze den physischen und psychischen Belastungen ihres Berufes nicht mehr standhalten können. Es ist schrecklich, von vielen Lehrkräften zu wissen (und dies auch hinter kaum vorgehaltener Hand zu hören), daß sie sehlich den Tag erwarten, an dem sie der Schule den Rücken kehren können.

Natürlich ist das Scheitern im Beruf in jedem Beruf schlimm; aber es ist eben noch schlimmer in einem Beruf, der kaum Chancen läßt, das Berufsfeld zu wechseln und sich mehr darauf zu verlegen, wo man seine Stärken weiß. Der Lehrer muß jeden Tag in allem standhalten und wird auch da nicht geschont, wo er schwach ist; Lehrereigenschaften: Belastbarkeit, Liebe zum Kind, Frustrationstoleranz sind immer wieder unter Beweis zu stellen.

Darum sollte die fachdidaktische Zurüstung künftiger Lehrer so gediegen wie möglich sein. Gerade in diesem Studienteil sollten auch Hinweise auf die Berufseignung von Studierenden gesucht und ernst genommen werden; für den Lehrerberuf ungeeignet Studierende müssen frühzeitig gewarnt werden.

4.3 Praktika

Den Schulpraktika messe ich große Bedeutung zu, weil sie helfen können, die Berufseignung zu überprüfen und berufsbezogene Qualifikationen zu erwerben. Die Schulstube ist ja der Ernstfall; dort zeigt sich, ob der Lehrer seine Unterrichtsvorbereitung realitätsgerecht geleistet hat und ob er sie in lebendiger Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern umsetzen kann; daß Unterricht nicht zur Qual und die Schulstube nicht zum Schlachtfeld wird.

Ob man sich das zutraut, dessen kann man sich nur dadurch gewiß werden, daß man das aus Büchern und akademischen Veranstaltungen Gelernte im Unterricht überprüft (ob man das auch könnte?) und selbst erprobt (ob man das auch kann). Dabei spiegeln die durch Ausbildungslehrkräfte betreuten Praktika eigentlich nur die halbe Schulrealität wider. Voll herausgefordert wird der Praktikant nur da, wo er allein einer Klasse gegenübersteht; dazu bieten unsere Schulpraktika eher weniger Gelegenheit.

Aus vielen Gesprächen mit Ausbildungslehrkräften und mit Studierenden weiß ich, daß die vorgeschriebenen Praktika von den meisten als zu wenig empfunden werden. Aus eigenen Praktikumsbesuchen habe ich den Eindruck gewonnen, daß sie in ihrer Kürze (Blockpraktikum), in ihrer Zerrissenheit (studienbegleitendes Praktikum) und ihrer spezifischen Eigenheit (Praktikant ist nur Gast in der Klasse) oft nicht das bringen, was sie eigentlich bringen müßten. So mag manchen Praktikanten seine Berufsmotivation »Ich möchte später mit Kindern zu tun haben« in seiner Bewertung seines Schulpraktikums zu

der Überzeugung verführen, daß diese Motivation genügend sei. Die geringe eigene Unterrichtstätigkeit in den Praktika läßt kaum erkennen, welcher Energieaufwand mit Unterricht verbunden ist.

Um zu besseren Ergebnissen zu gelangen ist darum eine Ausweitung der Schulpraktika nötig; damit meine ich nicht die Hinzufügung eines weiteren Block- oder studienbegleitenden Praktikums, sondern eine längere (mindestens 1/2-jährige, besser über die Dauer eines ganzen Schuljahres verlaufende) Praktikumsphase; inwieweit das zu einer Studienzeitverlängerung führen müßte, wäre zu überprüfen. Beim Studium des Lehramtes an beruflichen Schulen wird ja auch die abgeschlossene Lehre oder ein einjähriges berufliches Praktikum verlangt.

3. Fazit

Ich fasse zusammen, was ich in meinen Ausführungen panoramaartig anmerken wollte:

1. Die heutige Lehrerbildung ist in ihrer Anlage eine moderne Konzeption, weil sie Praxis und Beruf aufwertet, indem sie von Anfang an Theorie und Praxis, Studium und Beruf miteinander ins Gespräch bringen möchte.
2. Die heutige Lehrerbildung ist in ihrer Anlage eine mutige Konzeption, weil sie den Versuch wagt, das an der Universität herkömmlicherweise beheimatete Fachstudium auf ein Fächerstudium auszuweiten.
3. Die heutige Lehrerbildung ist in ihrer Anlage eine von Verantwortung getragene Konzeption, weil sie die Schule auf dem Fundament eines reflektierten an der Verfassung orientierten Menschenbildes erhalten möchte.
4. So schwierig die Aufgabenstellung ist, so sehr ähnelt Lehrerbildung undurchführbaren Aporien. Gegenüber dem jeweils Besseren ist sie eine *formatio semper reformanda*. Sie kann, wie alles Komplizierte, ausgehebelt werden und zu einem Puzzle aneinandergereihter Formalismen degenerieren.
5. In einer Zeit der Krise, wie wir sie heute haben, kann Lehrerbildung sich Sparzwängen nicht einfach verschließen. Sie kann allerdings nicht überleben, wenn aus notwendigen Einschränkungen strangulierende Amputationen werden.
6. Was die neue Lehrerbildung leisten kann, kann sie nur leisten, wenn alle Beteiligten sich betreffen lassen und sich ihrer Verantwortung bewußt werden für die Lehramtsstudierenden. Die neue Lehrerbildung entspricht den Forderungen eines schwierigen Berufsfeldes. Sie sollte weiter entwickelt werden.

Möge ihr – allen Unkenrufen zum Trotz – eine gute Zukunft beschieden sein!