

ANMERKUNGEN ZU DER KRITIK AN DER NEUEN LEHRERBILDUNG

Jeder, der etwas auf sich hielt, bekannte sich zur Reform — auch wenn er kein Konzept hatte. Nun ist die Neuregelung da, und die Adressatengruppen sind verstimmt. Das ist nicht weiter aufregend, denn im Bereich bundesrepublikanischer Bildungsplanung gehört eine solche Reaktion schon zum guten Ton. Die Studentenvertreter wehren sich gegen die Reglementierung des Studiums, geht doch nun endgültig jene akademische Freiheit in die Brüche, mit der, abgesehen von einigen verstreuten Genies oder aber ideologischen Drahtziehern, niemand so recht etwas anzufangen wußte, was aber gewisse Kreise nicht davon abhielt, die allgemein akzeptierte Leerformel mit ihren angenehm nostalgischen Assoziationen im Rahmen obstruktiver Argumentation mit Erfolg zu verwenden. Die Fachwissenschaftler fürchten um die angestammte Gründlichkeit einer Ausbildung, deren wissenschaftstheoretische Prämissen und Ideologien kaum jemals Gegenstand der Reflexion waren, von der praktischen Verwertbarkeit des Erlernten ganz zu schweigen. Sie fürchten freilich auch — menschlich völlig verständlich — um ihre Hausmacht innerhalb der philosophischen Fakultäten und deren Nachfolgeinstitutionen. Die Fachdidaktiker als Schutz- und Trutzbund mit ausgeprägter Standesideologie gestärkt aus den Anfeindungen vergangener Tage hervorgegangen und wissend, daß ihre Stunde gekommen ist, vermissen das ihren Vorstellungen entsprechende Idealkonzept: das Konzept, wo fast alles Didaktik ist. Die Vertreter der Schule und der Lehrerverbände schließlich fürchten die Vorwegnahme der Zweiten Ausbildungsphase, sie fürchten den „Alleingang der Universität“ und damit freilich eine Beschneidung der eigenen — auch politischen — Einflußsphäre.

Die Situation entbehrt nicht einer gewissen Komik: Da sitzen nun die Freunde der Reform mit ihren Gruppenideologien. Jeder ist mißtrauisch gegen jeden, alle fürchten eine Minderung ihres Einflusses und natürlich fürchten alle die Ideologisierung: die Studenten die technokratische, die Fachwissenschaftler die pseudo-emanzipatorische, die Fachdidaktiker die reaktionäre (verschiedener politischer Couleur), die Schulleute schließlich die scientistische. Und alle wollen freilich nur das Beste. Als wahre Gewinner erscheinen da die Erziehungswissenschaftler und, wie könnte es anders sein, die Soziologen, die nun einen breiten Einfluß auf den Gesamtbereich der schulrelevanten Geisteswissenschaften erhalten, und das nach Jahren, in denen gar mancher Duodezpositivist über den vermeintlichen Tod der Pädagogik frohlockte.

Allen widerstreitenden Parteien recht machen kann man es wohl kaum und auch die weitere Feinstrukturierung wirklichkeitsferner Idealkonzepte — angestammte Lieblingsbeschäftigung des deutschen Geistes — lohnt sich nicht. Eine Rahmenverordnung wie die neue Lehrerbildung mißt sich an ihrer Operationalisierbarkeit. Das Gesetz ist da und man sollte zunächst einmal versuchen, das Beste aus ihm zu machen. Vielleicht zeigt sich im Verlauf der Operationalisierung, daß die Bestimmungen gar nicht so fragwürdig und kontrovers sind, wie anfangs geglaubt.

Es soll hier keineswegs versucht werden, mögliche Kritik von vornherein in Wohlgefallen aufzulösen. Ein rigide reglementiertes Studium, das in Ermangelung einer eingeplanten Problematisierung von allen Beteiligten nur noch einseitig als Reaktion auf ökonomische Gegebenheiten oder gar als Bestandteil einer politischen Disziplinierung aufgefaßt werden kann, ein Studium, in dessen Verlauf der Studierende angepaßt-willig oder sogar gläubig einen undurchsichtigen fachwissenschaftlichen Kanon, einen unreflektierten fachdidaktischen Kanon und einen vage-abstrakten erziehungswissenschaftlichen Kanon für Klausuren, deren Sinn er nicht versteht, auswendig lernt, ist in der Tat ein Alptraum. Natürlich stellt sich der Gedanke an einen solchen Zustand in einem geregelten Betrieb wie Augsburg schneller ein als beim Anblick akademischer Dschungel ala Frankfurt oder Berlin, wo der Student weniger curricularen als vielmehr fach- und ausbildungsfremden Ortszwängen unterliegt und mangels geeigneter wissenschaftlicher Betreuung mit seinen Problemen alleingelassen ist, auch und gerade in der Gruppe.

Es scheint sinnlos, gegen Reglementierung aufzubegehren, solange innerhalb des Reglements die Möglichkeit gegeben ist, die Reglementierung

selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Dann zeigt sich nämlich, ob enge Interpretationen, die den Kausalnexus nur in einer ganz bestimmten Beziehung sehen, gerechtfertigt sind. Angesichts der Tatsache, daß, wie die Beispiele München, Frankfurt oder Berlin zeigen, fehlende Reglementierung nur Ersatz-Reglements schafft, erscheint eine planvolle Reflexion auf Ziele, Inhalte und Methoden des Studiums – wohlgermerkt als fester Bestandteil der Studiengänge – als einzig sinnvoller Ansatz zur Durchbrechung des Systemzwangs. Freilich muß die Möglichkeit gegeben sein, die Ergebnisse der Reflexion in eine permanente Reformdiskussion einzubringen. Sicher ist, daß eine freiere Gestaltung des dritten und besonders des vierten Studienjahres, wie sie in den Empfehlungen des Augsburger Strukturbeirats für die philosophischen Fachbereiche vorgesehen ist, damit aber Setzung von Interessen- und Forschungsschwerpunkten (im Sinne des vielbeschworenen „forschenden Lernen“) nur erfolgreich ist auf der Basis eines Vorwissens, das über ein bloßes Problembewußtsein hinausgeht, insofern, als es auch die notwendigen praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten als Voraussetzungen für die Freiheit umfaßt.

Die neue Lehrerbildung bedingt eine Kooperation der einzelnen Disziplinen in der Studienplanung und ein Nachdenken über Inhalte und Verfahrensweisen im Rahmen der Lehre jeder Einzeldisziplin. Die Ausrichtung der Inhalte jedes Fachs und die Methoden der Darbietung sind rückgekoppelt an Sinn und Rolle der korrespondierenden Schulfächer. Beide Bereiche können nicht getrennt diskutiert werden. Das Problem der Dosierung von „Hintergrundwissen“ ist ein didaktisches und zugleich ein wissenschaftstheoretisches Problem, zumal dann, wenn man Didaktik – bestehende Teildefinitionen und Beschreibungen konsequent verallgemeinernd – als Wissenschaft vom sozialen Sinn der Wissenschaften begreift. Damit ist eine Brücke geschlagen zwischen allgemeiner Didaktik als Theorie der Lernprozesse und Fachdidaktik als Theorie des Fachs, als Wissenschaft von der Selektion und Vermittlung fachlicher Inhalte und entsprechender Methoden. Damit ist aber auch offenkundig, daß es Fachwissenschaft und Fachdidaktik allenfalls als Schwerpunkte im Bereich von Forschung und Lehre, nicht aber als getrennte Institutionen geben kann. Eine Fachwissenschaft, die sich des sozialen Sinns und damit der Funktionalität der im Rahmen ihres Deputats vermittelten Inhalte

und Methoden nicht bewußt ist – und die Bewußtseinsbildung kann sich eben nur im Rahmen einer fachdidaktischen Argumentation und Bestandsaufnahme vollziehen – erfüllt nicht die im Sinne jeder Wissenschaftstheorie gültige Voraussetzung für Wissenschaftlichkeit, nämlich die, auf einem möglichst umfassenden Wissenschaftsbegriff zu gründen und führt sich selbst damit ad absurdum. Daß Fachdidaktik ohne Fachwissenschaft nicht geht, versteht sich von selbst.

Damit ist der Einwand einer Vorwegnahme der Zweiten Ausbildungsphase berührt. Wie immer diese Zweite Ausbildungsphase in Zukunft aussehen mag, fest steht, daß aus den obengenannten Gründen Fachdidaktik bereits Gegenstand der universitären Ausbildung sein muß. Ideal, wenn auch sicher nicht ohne hochschulpolitische Probleme und einstweilen organisatorisch nicht darstellbar, erscheint eine einphasige Ausbildung, die Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Erziehungswissenschaftler und Referendarausbilder zur Kooperation zwingt. Eine solche Ausbildung würde einen gesamten Ausbildungsprozeß auf allen Stufen berücksichtigende Operationalisierung der universitären Studien ermöglichen und gleichermaßen vor der Hybris des Wissenschaftlers wie vor der des Praktikers schützen.

Ein Studiengang, der den sozialen Sinn von Wissenschaft, bezogen auf Funktionen in der Gesellschaft, berücksichtigen muß, ist freilich ideologiefälliger als ein Studiengang, der im Nirwana einer wie auch immer verstandenen reinen Geistigkeit begründet ist. Kann er doch nur realisiert werden im Rahmen einer Konzeption von Gesellschaft. Wesentlich erscheint, daß auch diese Konzeption selbst dort, wo ein breiter Konsens zu herrschen scheint, Gegenstand kritischer Analyse sein muß, und zwar implizit in jeder einzelnen Lehrveranstaltung gleich welcher Observanz, explizit zumindest in ausgewählten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen. Zu den Binsenweisheiten unserer Tage gehört ja, daß die Lehre von der Ideologiefreiheit der Wissenschaft nichts weiter ist als eine verkappte Ideologie.

Daß alle Ingredienzien der neuen Lehrerbildung wünschenswert sind, läßt sich nicht leugnen. Wünschenswert ist auch, als Vorgriff auf eine ferne einphasige Zukunft, die Einbeziehung wissenschaftlich begleiteter Schulpraktika. Freilich läßt sich über Stundenzahlen trefflich streiten, zumal dort, wo sie zu Statussymbolen werden. Jeder Studiengang stellt eine notgedrungen enge Selektion von Inhalten dar, der schulische ebenso wie der an der Hochschule. Damit müssen sich alle beteiligten Diszipli-

nen abfinden. Wie gut oder schlecht die neue Regelung ist, hängt von der Bereitschaft aller Beteiligten ab, ihr eigenes Tun im oben dargestellten Sinne wissenschafts-theoretisch zu reflektieren und über die Grenzen der Einzeldisziplinen hinweg zu diskutieren, um mögliche stoffliche Beziehungen zu nutzen und die Gewichte richtig zu verteilen. Es versteht sich von selbst, daß die Diskussion der Studiengänge mit allen am Lehr- und Lernprozeß beteiligten Gruppen geführt werden muß, freilich nur mit solchen Individuen, die nicht von sich in Anspruch nehmen, die ganze Wahrheit bereits zu besitzen. Diskussionen mit solchen Partnern lohnen nicht.

Konrad Schröder

