
Jörg Schlömerkemper

Zwischen Staterwerb und Professionalität

Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung¹

In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze der Lehrerbildung in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, S. 196-207

Über Lehrerbildung wird viel geklagt und viel diskutiert. Ich will die verschiedenen Vorschläge nicht noch einmal aufzählen, sondern der Frage nachgehen, warum es mit einer Reform der Lehrerbildung nicht so vorangeht, wie es wünschenswert erscheint. Ich vermute, dass die derzeitige Form der Lehrerbildung unter ‚strukturellen‘ Bedingungen leidet, die noch gar nicht hinreichend bewusst geworden sind. Dies könnte den Blick für Ansatzpunkte trüben. Allerdings kann ich nicht versprechen, dass sich aus meinen Überlegungen Folgerungen und Vorschläge ergeben, die „alles ganz einfach“ machen.

Meine *These* lautet: Es gibt einen *heimlichen Lehrplan der Lehrerbildung*, der diese – zumindest in der ersten, der akademischen Phase – daran hindert, konsequent auf eine spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Sie hat zunächst vor allem die Funktion zu erfüllen, den Zugang zu dem mit dem Lehrberuf verbundenen Status zu regeln – erst wenn diese Passage durchlaufen ist, wird auf die Tätigkeit im engeren Sinne vorbereitet.²

In der Theorie der Schule gilt das Konzept des „heimlichen Lehrplans“ als theoretischer Schlüssel zur Analyse jener Prozesse und Wirkungen, die „unter der Hand“, also ohne bewusste Absicht oder aufgrund einer verheimlichten Zielsetzung ablaufen und nur schwer zu kontrollieren sind. Mit der Frage nach solchen „Nebenwirkungen“ sollen solche latente Prozesse bewusst gemacht werden, damit darüber entschieden werden kann, ob sie weiterhin wirksam sein sollen, ob sie womöglich und gewollt verstärkt werden können oder wie ggf. bewusst gegengesteuert werden kann.

1 Dieser Text beruht auf einem Vortrag, den ich am 5.12.2001 in Gießen zur Eröffnung des Instituts für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften gehalten habe. – Ich möchte die thesenartige Diktion der Rede beibehalten und dem entsprechend auf den wissenschaftlichen Apparat verzichten.

2 Man könnte dies bildhaft mit einer Formulierung ausdrücken, die Regine Hildebrandt zugeschrieben wird: Auf die Frage, warum Schülerinnen und Schüler in Westdeutschland bis zum Abitur ein Jahr länger benötigen als die Jugendlichen in den neuen Bundesländern, soll sie (laut FR vom 28.11.2001) mit dem Hinweis geantwortet haben, dass Schüler in den alten Bundesländern zusätzlich zum Wissenserwerb „Schauspielunterricht“ bräuchten. – Ich habe den Verdacht, dass dies auch für bestimmte Aspekte der Lehrerbildung, wie wir sie gegenwärtig vorfinden, zutreffend sein könnte.

Meine Frage ist also, ob die Unzufriedenheit, die allerorten über die Lehrerbildung geäußert wird, möglicherweise ihre tieferen Ursachen in solchen latenten Strukturmerkmalen hat. Möglicherweise trägt die Klärung solcher Prozesse dazu bei, der Diskussion über eine Reform der Lehrerbildung neue Perspektiven und Ansatzpunkte aufzuweisen.

1. Deutungen

Woran liegt es also, dass die Lehrerbildung, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern generell und nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik an den Universitäten in der öffentlichen Meinung kein sehr gutes Ansehen genießen? – Ich vermute, dass es an strukturellen Merkmalen der Lehrerbildung selbst liegt, die sich beschreiben lassen als Mangel an Professionalität bzw. einem *unzureichend konsequenten Verständnis von Professionalität*. Die Lehrerbildung und der Lehrberuf selbst befinden sich in einem historischen Zwischenstadium mit zwiespältiger Bedeutung: Sie stehen auf einer schwierigen Entwicklungsstufe auf dem Weg von der obrigkeitlichen Abhängigkeit, die im Wesentlichen überwunden ist, zu einer professionellen Selbständigkeit, die noch nicht erreicht ist. Dabei scheint es gar nicht einmal sicher, dass die Betroffenen einen solchen Status mit allen Konsequenzen (etwa in Form einer autonomen und professionell verantwortlichen „Lehrerkammer“?) wirklich wollen.

Ich vermute, dass der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Übergangssituation mit Erwartungen verbunden wird, die man als zwiespältig, paradox oder „*antinomisch*“ beschreiben kann. Eine wesentliche, strukturelle Antinomie sehe ich darin, dass das Studium für einen Lehrberuf einerseits in wesentlichen Teilen durchaus für eine Berufstätigkeit *qualifiziert* und dass die dort zu erwerbenden Kompetenzen Grundlage für eine anspruchsvoll gestaltete Tätigkeit in der Schule sein können. Zugleich ist aber die Lehrerbildung (wie die Schule) *instrumentalisiert* für Funktionen, die eine konsequente Professionalisierung verhindern. Ich sehe solche Funktionen in der Lehrerbildung darin, dass es neben der Kompetenzentwicklung immer auch um den Erwerb und die Sicherung eines sozialen, gesellschaftlichen Status geht. Die Lehrerschaft hat es verstanden, ihren sozialen Status im Laufe der letzten zweihundert Jahre, insbesondere aber seit den 1950er-Jahren deutlich zu verbessern. Die Lehrerbildung hat dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet, und sie selbst ist Nutznießerin dieser Entwicklung. Es gilt jetzt, diesen Status (der akademischen Studien und des darauf beruhenden sozialen Standards) zu rechtfertigen und zu sichern.

Dies hat zur Folge, dass sozusagen im Prinzip alles, was wir in der Lehrerbildung tun, einen *Doppelcharakter* bekommt: Es dient der Qualifizierung und zugleich der Statussicherung. Wenn wir nun Aspekte und Strukturmerkmale der Lehrerbildung der einen oder der andere Funktion relativ eindeutig zuordnen können, werden möglicherweise Alternativen und Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar.

Meine *These* lautet: Ich vermute, dass die Lehrerschaft und die Lehrerbildung deshalb so sehr mit Skepsis betrachtet werden, weil sich an vielen Stellen und an etlichen Merkmalen mehr oder weniger deutlich – eher in kleinen, aber doch deutlichen Dosen – der Verdacht festmachen kann, dass hinter dem, *was* wir tun und *wie* wir es tun, immer etwas mitklingt, was

den „heimlichen Lehrplan“ der Lehrerbildung ausmacht: Ich meine u.a. die Entwicklung und Stützung des sozialen Status derjenigen, die in der Lehrerschaft und in den entsprechenden Wissenschaften tätig sind.

Damit ich mit dieser Aussage nicht missverstanden werde, möchte ich gleich hinzufügen, dass ich diesen Status von der Aufgabe und seiner gesellschaftlichen Bedeutung her *ohne Einschränkung* für *gerechtfertigt* halte. Meine Frage ist nicht, ob er von seiner gesellschaftlichen Bedeutung her gerechtfertigt ist, sondern ob wir in der derzeitigen Form der Lehrerbildung und der pädagogischen Arbeit in den Schulen *diesem Anspruch gerecht werden*. Meine Überlegungen gehen dahin, dass wir uns sozusagen in einem ambivalenten, antinomischen, vielleicht gar paradoxen Zwischenstadium befinden, das zu den inkonsequenten Formen der Lehrerbildung führt, die gegenwärtig beklagt werden.

Ich denke, dass sich diese Behauptung an der Frage verdeutlichen lässt, welche Bedeutung in der Lehrerbildung der *Bezug zur Praxis* hat bzw. haben sollte. Man wird auf der einen Seite sagen können, dass es einer Wissenschaft gut ansteht, wenn sie zur Lösung praktischer Probleme beiträgt. Aber eine allzu enge Bindung an die Praxis könnte den Geruch mit sich bringen, dass eigentlich das Niveau der Quacksalber oder des Handwerks (noch) nicht überwunden ist – denn ‚richtige‘ Wissenschaft entfalte sich doch erst in einer eigenen Begriffswelt und ohne Bezug auf pragmatische Probleme etc. Und bei der Erziehungswissenschaft kommt ja noch hinzu, dass in der Tat jeder Mann und jede Frau die Fähigkeit zu verantwortlichem pädagogischen Handeln – als Vater bzw. Mutter – wie selbstverständlich für sich in Anspruch nimmt (und ihnen vom Grundgesetz zugesprochen ist). Warum soll es so schwer sein, Kindern „das bisschen Schreiben und Lesen“ beizubringen? Da kann der Anspruch auf eine akademische Ausbildung und eine entsprechende Karriere rasch seine Legitimität verlieren. Der Anspruch, dass für die Arbeit in der Schule ein Studium an der Universität erforderlich sei, könnte seine Berechtigung verlieren.

Ich formuliere diese Deutung so vorsichtig, weil es keineswegs einfach ist, bei einem Blick auf Formen und Inhalte der Lehrerbildung jene Elemente zu identifizieren, die eindeutig der einen oder der anderen Ebene einer solchen *Doppelfunktion* zuzuordnen. Immer gibt es mehr oder weniger gute Gründe, die es durchaus als sinnvoll erscheinen lassen können, dass sich angehende Lehrerinnen und Lehrer auch mit Dingen auseinandersetzen müssen, deren Bedeutung für die spätere Praxis nicht unmittelbar einleuchten will. Bedenklich wird es allerdings dann, wenn mit solchen Argumentationen ausgeblendet wird, dass bestimmte Formen und Inhalte neben den möglichen positiven Beiträgen zur Berufsvorbereitung auch Wirkungen haben, die als kontraproduktiv eingeschätzt werden müssen.

Warum ist es so schwer plausibel zu machen, dass es wenigstens gleich schwierig und gleich anspruchsvoll ist (und ein akademisches Studium erfordert und eine entsprechende Bezahlung rechtfertigt), Schule und Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu gestalten, Lernprozesse zu ana-

lysieren und Probleme zu diagnostizieren? (Keinem Mediziner würde man vorhalten, dass er es doch „nur“ mit Kranken zu tun habe; aber man würde vermutlich sehr unzufrieden sein, wenn zukünftige Ärzte und Ärztinnen sich im Studium vor allem mit physiologischen oder biologischen Grundlagen der Medizin oder deren Geschichte beschäftigen müssten und nicht mit konkreten Problemen von Patienten ...). Ich vermute, dass solche Vorbehalte mit dem *Statusaufschwung der Lehrerschaft* zu tun haben: Gesellschaftliches Ansehen war im Zusammenhang mit „Bildung“ traditionell vor allem dadurch zu erlangen, dass man Kompetenzen erwirbt, über die andere nicht verfügen. Eine eigene Begrifflichkeit und ein Insider-Jargon trugen das Ihrige dazu bei.

Man kann diesen Hinweis auf den Doppelcharakter der Lehrerbildung auch folgendermaßen zuspitzen: Sie dient im Ansatz durchaus der Professionalisierung für einen Beruf, sie ist aber zugleich eine soziale, institutionelle „*Statuspassage*“ mit dem *spezifischen Charakter des Statuserwerbs*. Man muss sie durchlaufen, weil hier der Zugang zu beruflichen Domänen und den damit verbundenen Berechtigungen kontrolliert wird. Und in diesem Sinne kommt es nicht darauf an, mit welchen Inhalten und in welchen Formen dies geschieht – bedeutsam ist unter dieser Perspektive allein die soziale und politische Akzeptanz, die Tradition und nicht zuletzt die autoritäre Struktur der Beziehungen, der Zuständigkeiten, der Rollen.

Was ist der „heimliche Lehrplan“ der Lehrerbildung? Ich sehe eine *Parallele zur Funktion von Schule*, die als ambivalent und antinomisch gedeutet werden kann: Sie soll Bildung ermöglichen (das Subjekt zur Entfaltung seiner Möglichkeiten führen), aber sie ist zugleich eingebunden in Funktionen, die man gemeinhin als „Selektion“ oder „Allokation“ bezeichnet. Dies hat einen „Doppelcharakter“ dessen zur Folge, was man in der Schule tut: Die Kinder und Jugendlichen können an den Bildungsinhalten „wachsen“, diese sind aber zugleich Medium der Selektion und der Integration (in die unterschiedlichen beruflichen und sozialen Positionen); diese Zuordnung zu sozialem Status und einem mehr oder weniger großem Anteil am gesellschaftlichen Reichtum soll durch schulische Leistungsanforderungen und den mehr oder weniger großen Lernerfolgen legitimiert werden. Und dies funktioniert ja trotz aller Kritik an allen möglichen Problemen – wie z.B. der unzureichenden „Objektivität“ von Noten etc. – immer noch ganz gut ...

Und bei der Lehrerbildung ist es vermutlich ähnlich: Es geht durchaus um die *Qualifizierung* für eine schwierige berufliche Tätigkeit, aber *zugleich* auch um die *Legitimation* der damit verbundenen sozialen Ansprüche. Kurz: Lehrerbildung dient (auch) dem *Statuserwerb* – „da muss man durch“, auch wenn einem nicht alles, was man da tun soll, als sinnvoll erscheint. Wenn LehrerInnen eine „Schule halten“ sollen, die neben der offiziellen Zielsetzung auch noch die Neben-Funktion hat, in das herrschende gesellschaftliche System zu „integrieren“ und entsprechende „Loyalität“ zu sichern, dann werden sie das um so besser können, je mehr sie selbst einer solchen „Integration“ unterworfen worden sind. Und „das System“ (die Gesellschaft) wird sich mit guten Gründen vor allem jene Absolventen aussuchen, die ihre „Loyalität“ gegenüber den herrschenden Verhältnissen bewiesen haben.

Zugespitzt: Lehrerinnen und Lehrer müssen die Bereitschaft erwerben, *den virtuellen Charakter des Lernens in der Schule aufrechtzuerhalten* und ihn gegenüber den SchülerInnen durchzusetzen. Damit meine ich z.B. Aufgaben und Inhalte, deren „Sinn“ vor allem darin besteht, Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben, die in der nachfolgenden „Lernerfolgskontrolle“ reproduziert und gegen Zertifikate eingetauscht werden können .

Mir erscheint dieser Doppelcharakter des Studiums besonders deutlich an der Rolle erkennbar, die traditionell und mit entsprechender Fraglosigkeit den „*Fachwissenschaften*“ (gemeint sind die akademischen Disziplinen, die den schulischen Unterrichtsfächern entsprechen) zugeschrieben ist: Ihre Stellung in der Lehrerbildung ist im zeitlichen Anteil und (zumindest in den gymnasialen Studiengängen) auch im Selbstverständnis der Beteiligten überragend. Eine „solide“ Ausbildung in diesen Fächern wird für unverzichtbar gehalten, weil der Lehrer erst einmal selbst „wissen“ müsse, was er später an Schülerinnen und Schüler „vermitteln“ soll. Auch eine positive Einstellung zu einem wissenschaftlichen Umgang mit Kultur, zur wissenschaftlich-rationalen Klärung kontroverser Sichtweisen oder gar zur Bewältigung neuer Aufgaben wird für unverzichtbar gehalten.

Merkwürdigerweise wird das Studium der Fachwissenschaften aber nicht konsequent betrieben: Zwar haben sie einen hohen Anteil in den Studien- und Prüfungsordnungen, aber warum muss dieser Anteil auf zwei Fächer verteilt werden? Wir geraten m.E. dadurch in eine *paradoxe Situation*: Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen fachwissenschaftliche Kompetenzen erwerben, sie können dies aber jeweils nur in begrenztem Maße tun – was ja zu den bekannten und vielfach beklagten Verhältnissen führt, dass in vielen Lehrveranstaltungen die Lehramtsstudierenden „neben“ den Diplom- und Magister-Studierenden als „Schmalspur-Studierende“ gerade mal geduldet werden. Aber der Anschein einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung wird aufrecht erhalten. Und dies gelingt durchaus, weil ja eben nicht ganz eindeutig zu erkennen ist, dass diese Fachstudien allein die „heimliche“ Nebenbedeutung hätten, den Status von Lehrerinnen und Lehrern zu sichern, sie tragen ja durchaus zur Persönlichkeitsbildung bei und damit indirekt(!) zur Vorbereitung auf den Beruf... Aber: sollten wir nicht versuchen, das letztgenannte (die Vorbereitung auf den Beruf) konsequenter zu fördern? (Vgl. dazu meine „Offensive Pädagogik“ unter der These „Die ‚Sache‘ des Lehrers ist das Kind“ in DDS, Heft 1/03.)

2. Ansätze

Wenn ich mit diesen Vermutungen nicht ganz falsch liege, dann stellt sich die Frage, ob es möglich ist, *diese Ambivalenz, diesen Doppelcharakter aufzulösen*? Ich möchte das diskutieren in Hinblick auf ...

- ... das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern,
- ... das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Praxis,
- ... die Aufgaben und die Rolle der Studierenden.

Ich kann in diesem Rahmen nur schlaglichtartig über Folgerungen reden. Ich tue es unter dem m.E. zentralen Stichwort der „Professionalisierung“ für den Lehrberuf. Zunächst ...

2.1 ... für die Lehrerschaft

Ich kann hier nur kurz auf die Frage eingehen, ob der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer überhaupt im Sinne der soziologischen Bedeutung dieses Begriffs „professionell“ sein kann. Da wir es in der Schule nicht mit einer freiwilligen Klientel zu tun haben (die Kinder *müssen* nicht nur in die Schule gehen, sie können sich dort nicht einmal die Personen auswählen, von denen sie ‚behandelt‘ werden wollen ...), könne eine professionelle Beziehung gar nicht zustande kommen (so sagt es immer wieder der Kollege Oevermann). Unter pädagogischer Perspektive folgt für mich aus dieser Situationsbeschreibung, dass es gerade wegen des institutionellen (Zwangs-)Charakters der Lehrer-Schüler-Beziehung um so wichtiger ist, diese Arbeit nach anspruchsvollen Güte-Maßstäben möglichst „gut“, verantwortlich, reflektiert und kontrolliert auszuüben – und in eben diesem Sinne spreche ich von „professioneller“ Tätigkeit in der Schule.

Nun ist allerdings die Lehrerschaft nach meinem Verständnis *auf dem Weg zu einem professionellen Selbstverständnis noch nicht ans Ende gekommen* bzw. sie ist von der „Administration“, vom „Staat“, von der Gesellschaft, also letztlich auch von der Klientel (den Eltern etc.) noch nicht in die erforderliche Selbständigkeit entlassen worden. Dies zeigt sich bezogen auf die Lehrerbildung vor allem darin, dass die Lehrerschaft für die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses weder als zuständig angesehen wird, noch sich als dafür als zuständig versteht – jedenfalls nicht konsequent: Die Gütemaßstäbe für die berufliche Tätigkeit werden – über die rechtlichen Vorgaben hinaus (und diese sollten dem Gesetzgeber auch vorbehalten bleiben) – von der Administration definiert und kontrolliert. Und es gibt durchaus gute Gründe dafür (Wahrung der Chancen-Gleichheit, Kontrolle des Missbrauchs, Einhaltung von Standards etc.).³

Allerdings müsste die Lehrerschaft deutlich machen, ob und in welcher Weise sie bereit und in der Lage ist, eine solche Aufgabe zu übernehmen: Sie müsste sich in die *Ausbildung und die Fortbildung* von Lehrerinnen und Lehrer im Sinne der Professionalisierung stärker ‚einmischen‘ und dies als ihre ureigene Aufgabe definieren – einschließlich der professionell-kollegialen Kontrolle und der öffentlichen Rechtfertigung über die Verwendung der verfügbaren Mittel.

Ich möchte in diesem Zusammenhang einen Vorschlag zur Diskussion stellen: In der öffentlichen Diskussion – und nicht nur an Stammtischen – wird immer wieder behauptet, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern sei doch eigentlich gar nicht so ‚schwer‘. Mit Kindern zu arbeiten, erfordere über „Liebe zu Kindern“ hinaus doch keine besonderen Kompetenzen („Zu viel Bildung hat kein‘ Wert, für den, der’s ABC nur lehrt“). Nicht zuletzt der

3 Deutlich wird dies zurzeit bei den Richtlinien für den Unterricht in den Schulen. Zustimmung müssen dort die Vertreter der Elternschaft – die Vertreter der Lehrerinnen und Lehrer (im Hauptpersonalrat etwa) werden nur gehört. Das beruht natürlich auf der Bestimmung des Grundgesetzes, dass die Eltern „zuvörderst“ für die Erziehung ihrer Kinder zuständig sind und dass sie kontrollieren können müssen, wie der Staat da mitwirken will. Aber sollte nicht im Grundgesetz auch ein Satz stehen, der den Lehrerinnen und Lehrern „zuvörderst“ die Aufgabe zuschreibt, die von Gesetzgeber definierten Ziele der Schule und des Unterricht nach „professionellen“ Maßstäben umzusetzen und dies zu kontrollieren?

Wissenschaftsrat bringt solchen Einschätzungen – wenn auch mit vorsichtigen Formulierungen – in seiner Empfehlung zur Lehrerbildung zum Ausdruck. – Ich bin mir bewusst, dass ich mit den folgenden Überlegungen in ein Fettnäppchen trete, aber ich möchte doch dafür plädieren, dass wir versuchen, aus einer Diskrepanz heraus zu kommen, die das Argumentieren für eine anspruchsvolle wissenschaftliche Lehrerbildung nach meinem Empfinden unnötig schwer macht: Es gibt viele gute Gründe für eine anspruchsvolle, wissenschaftliche Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer und sie werden im Grunde auch von niemandem bestritten. Aber es gibt ebenso zutreffende Hinweise darauf, dass *für einen Teil der Tätigkeiten eine so kostspielige Ausbildung nicht erforderlich* ist. Ich denke etwa an Aufgaben der Aufsicht, der Betreuung, der Unterstützung beim Lernen etc. Und ich denke auch an einen erheblichen Teil der Studierenden, die mit den theorieorientierten oder forschungsbezogenen Anteilen des Studiums Schwierigkeiten haben, weil es ihrer Vorstellung von „pädagogischer“ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht entspricht.

Mein Vorschlag zur Lösung dieses Dilemmas lautet schlicht, dass wir neben den anspruchsvoll ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern das *Berufsbild der „schulpädagogischen AssistentInnen“* (oder so ähnlich) entwickeln sollten. Ich habe die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und solchen AssistentInnen vor kurzem bei Hospitation in schottischen Schulen beobachtet – und alle, die ich dazu befragen konnte, haben sich sehr positiv geäußert.

Die pädagogische Arbeit in der Schule würde dann *differenziert* in ...

- ... die Betreuung, Begleitung von Kindern und
- ... die Gestaltung von Lernprozessen im engeren Sinne; über die traditionelle Rolle der Wissensvermittler hinaus sollte es dabei – stärker als bisher – um die Fähigkeit zur Analyse und Reflexion der Lernprozesse gehen, wofür diagnostische Kompetenzen – bis hin zu therapeutischen Grundkenntnissen – erforderlich würden.

Ich verspreche mir davon, ...

- ... dass wir den Bedürfnissen und den beruflichen *Zielvorstellungen verschiedener Gruppen der Studierenden* besser gerecht werden (ich erlebe es jedenfalls so);

- ... dass anspruchsvollere (theoretische und methodisch aufgeschlossene) Studierende nicht mehr in das theoretisch und methodisch anspruchsvollere „Fachstudium“ ausweichen, wenn das Studium für das Lehramt – nicht zuletzt auch an der Grundschule – in den Bildungswissenschaften theoretisch und methodisch anspruchsvoll ist und in einer deutlich erweiterten Intensität als *relevant für die spätere Berufstätigkeit* erlebt wird.

Wir könnten konsequenter auf eine anspruchsvolle Profession hin ausbilden, die sich dem Vergleich mit anderen akademischen Berufsgruppen selbstbewusst(er) stellen kann. Für pädagogische Assistenzberufe würde ich eine stärker auf Handlungskompetenz bezogene und begrenzte Ausbildung akzeptieren.

2.2 ... für die Erziehungswissenschaft

Für viele Kolleginnen und Kollegen (in der Zunft der Pädagogen bzw. der Erziehungswissenschaft) stellt sich die *Frage nach der Professionalität* ih-

res Tuns schlicht und einfach deshalb nicht, weil sie den Begriff der Professionalität nur auf diejenigen beziehen, die berufsmäßig unmittelbar mit Schule zu tun haben: also auf Lehrerinnen und Lehrer und ihre Unterrichtsarbeit. Für ihr eigenes Tun verwenden sie den Begriff „Disziplin“, deren vornehmliche Aufgabe darin bestehe, die wissenschaftliche Diskussion in Forschung und Lehre voran zu bringen. Für das Berufsfeld Schule haben sie nach diesem Verständnis keine Verantwortung. Ich habe lange gebraucht habe, um diesen „feinen Unterschied“ zu begreifen – akzeptieren kann ich ihn immer noch nicht. Natürlich sehe ich zwischen unmittelbarem praktischen Handeln und der Reflexion über diese Praxis eine Differenz, aber ich kann sie nicht so different verstehen, dass das eine „Professionalität“ ausmacht (bzw. ausmachen sollte) und das andere etwas anderes sein kann. Für mein Verständnis ist Professionalität ohne theorieorientierte und methodisch gestützte Reflexion nicht als sinnvoll und verantwortlich vorstellbar, und die Erziehungswissenschaften (i.w.S., einschl. Didaktik) bleiben ‚virtuell‘, wenn sie sich nicht *auch auf das Handlungsfeld beziehen*, für dessen wissenschaftliche Begleitung sie sozusagen ‚bestellt‘ worden sind. Dass es dabei auch „reine“ Theorie, Metareflexionen, Ideengeschichte, begriffliche Klärungen etc. geben muss, möchte ich nur betonen, damit ich nicht als „Praktizist“ oder Schlimmeres missverstanden werde.

Bevor ich über mögliche Folgerungen spreche, muss m.E. deutlich werden, dass diese Situation mit dem gesellschaftlichen und vor allem dem *innerwissenschaftlichen Status-Erwerb bzw. -erhalt der „Disziplin“* zu tun hat. Eine Wissenschaft, die aus so ehrenwerten „artes“ (Künsten) hervorgegangen ist wie der Theologie und der Philosophie, wird sich ihre Reputation nicht nehmen lassen wollen, indem sie sich auf die Niederungen der Praxis einlässt. Und es kommt ja hinzu, dass die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die „alma mater“ in der Regel auch nicht gerade mit Begeisterung vollzogen worden ist – also muss man wohl beweisen, dass dies doch zu recht geschehen ist. Solche Prozesse sind nach meinen Beobachtungen nicht nur – wie es vielfach beklagt wird – bei manchen Professoren zu beobachten, die auf einen Lehrstuhl für eine Fachdidaktik berufen worden sind, sondern durchaus auch bei Kollegen, die sich um Schulpädagogik kümmern sollen, aber allzu rasch ausdrücklich oder klammheimlich ihren Schwerpunkt auf „allgemeine“ Grundfragen etc. verlagern.

Nebenbei: Es scheint ein gängiger Topos der öffentlichen Diskussion zu sein, dass die Schule und insbesondere die *Lehrerbildung in einer „Krise“* stecken. Das scheint mir ein Problem derjenigen zu sein, die die Erziehungswissenschaft und die Lehrerbildung nur von außen sehen und mit den internen Diskussionen nicht vertraut sind. Diese funktionieren nämlich im Sinne eines „autopoietischen“ Systems ausgezeichnet. Das Problem dürfe vielmehr darin liegen, dass die Disziplin das Konzept eines „selbstreferentiellen“ Systems all zu wörtlich genommen hat und sich aus der Verantwortung für andere „Systeme“ und damit eben auch für die Schule verabschiedet hat.

Wie sieht das in der Praxis aus? – Nach meiner Wahrnehmung tun wir in der üblichen *Struktur des Lehrangebots* und vor allem der *Prüfungen* ziemlich genau das, was viele den Schulen zu Recht vorwerfen: Wir definieren die Themen, mit denen sich die Studierenden beschäftigen sollen, wir wählen die Literatur aus (stellen vorsichtshalber auch gleich die „Reader“ zu-

sammen) und verlangen in den Prüfungen die Reproduktion des jeweils vermittelten „Stoffes“.⁴ Irritiert sind ‚meine‘ Studierenden durchweg, wenn ich ihnen nahe zu bringen versuche, dass sie zu den Themen, über die wir – etwa in Prüfungen – reden wollen, eine eigene Position entwickeln müssen (die sie freilich argumentativ vertreten können müssen). „Gelernt“ haben sie in der Schule und(!) bei etlichen Kolleginnen und Kollegen, dass es in der Wissenschaft auf eine eigene Meinung ganz und gar nicht ankomme.⁵ Zu einer Professionalisierung im anspruchsvollen Sinne, zu der doch wohl ein selbstbewusster Umgang mit Problemen und ein reflektierter Gebrauch von Begriffen etc. gehört, kann dies wohl kaum beitragen.

Wie wäre dem abzuhelpen? – Wir sollten versuchen, unsere Reputation als ehrenwerte Wissenschaft auch und zunehmend auf eine andere Weise zu erwerben als durch den Versuch, die interne Diskussion auf *ein immer abstrakteres Niveau* zu heben. Damit ich nicht falsch verstanden werde, betone ich vorweg, dass es mir sehr um Theorie zu tun ist. Ich will keine Handwerkelei – jedenfalls nicht bei denen, die in Schule und Unterricht „professionell“ arbeiten sollen! Ich stelle mir vor, dass wir ähnlich wie in der Medizin und in der Jurisprudenz, unsere spezifische wissenschaftliche Kompetenz darin erweisen, dass wir „Fälle“ (im weiten Sinne), also konkrete Probleme und Entwicklungsaufgaben der Praxis in anspruchsvoller Weise bearbeiten können und – hoffentlich wenigstens gelegentlich – auch zu deren Lösung beitragen können.

Das bedeutet konkret, dass Erziehungswissenschaftler und -innen sich mit einem Teil ihrer Arbeitskraft *auf konkrete, auf ‚echte‘ Handlungsfelder einlassen* sollten und z.B. in einer Schule an geeigneter Stelle ein Stück Verantwortung übernehmen. Das kann, muss sich aber nicht auf Unterricht beziehen. Es kann um die Programmarbeit der Schule gehen oder um die Evaluation der pädagogischen Arbeit. Es geht nicht darum, einen Teil der täglichen Arbeit zu leisten und diesen der Schule sozusagen abzunehmen, sondern darum, in diese Arbeit eine spezifische Kompetenz einzubringen: die in besonderer Weise trainierte *Fähigkeit, praktische Prozesse theoriebezogen und methodengestützt zu reflektieren*. Wissenschaftler können dies zum einen mit einer gewissen Distanz zu alltäglichen Handlungszwängen und zugleich mit mehr Geduld und Zeit tun als die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis.

⁴ Wenn ich mich selbst frage, wie es bei mir damit steht, mag ich mir allenfalls zugute halten, dass mir das Problem bewusst ist. Ich brauche immer ziemlich lange, bis ich z.B. bei Beratungs-Gesprächen zur Prüfungsvorbereitung diesen Vorbehalt erklärt habe, und doch bin ich – ehrlich gesagt – am Ende immer wieder enttäuscht, wenn die Studierenden sich nicht an meine Empfehlungen halten.

⁵ Da ist wieder der „Schauspielunterricht“ erkennbar (vgl. Fußnote 2), v: Die Studierenden müssen lernen, sich so darzustellen, wie es den herrschenden Verhältnissen entspricht und wie es ihren Prüfern genehm ist. Wenn die ‚Aufführung‘ zu Ende ist (und der „Applaus“ in Form der Noten verklungen ist), kann man die gelernte „Rolle“ getrost vergessen. Und es reicht auch völlig, sich auf diese Art von „Schauspielprüfung“ kurzfristig vorzubereiten: auf wenige Themen anhand weniger „Rollen“-Bücher etc.

Und was machen wir mit den *Fachwissenschaften*? Mir ist bewusst, dass jeder Vorschlag, der irgend jemandes Kapazitäten in Frage stellen könnte, auf massive Abwehr stoßen wird. Und so scheint es mir verständlich, wenn die Modelle einer sog. „konsekutiven“ Lehrerbildung bei denen Zustimmung finden, die für die erste Phase bis zum B.A. zuständig sein würden. Sie könnten dann ohne die leidigen Behinderungen durch die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften ihren Studierenden fast ein Diplom- oder Magisterstudium abverlangen – allerdings auch nur fast, denn es wären ja nur sechs Semester vorgesehen. Wäre es da nicht konsequenter und sogar zustimmungsfähig, wenn im Rahmen der Lehrerbildung von den Studierenden das Studium *eines* Faches in anspruchsvoller Weise verlangt werden könnte?

2.3 ... für die Studierenden

Für die Studierenden folgere ich aus meinen Überlegungen, dass wir versuchen sollten, *das Studium konsequenter als bisher als einen Beitrag zur Professionalisierung zu gestalten*. Ich meine damit nicht – um es noch einmal zu betonen – dass wir umstandslos in eine Praxis-Ausbildung wechseln sollten. Aber wir sollten die Studierenden in ihren Interessen, ihren Berufsperspektiven und in ihren Kompetenzen ernst nehmen und ihnen frühzeitig zutrauen, in der Praxis unter Anleitung ein Stück Verantwortung zu übernehmen. Freilich dürfen und müssen wir sie dabei nicht im Stich lassen und ihnen zu viel zumuten. Aber die Betreuung von Schülerinnen und Schülern, wie es die Kollegin Garlichs in Kassel so beeindruckend praktiziert hat, sollte dann sinnvoll und verantwortbar sein, wenn die jungen Leute dabei angeleitet, beraten und betreut werden. In Bezug auf diese Tätigkeiten und die sich dabei stellenden Fragen und Probleme können dann theoretische Konzepte und Methoden der systematischen Analyse überzeugender erarbeitet bzw. vermittelt werden, als wenn es nur um abstrakte Texte geht. Daneben wird es allerdings weiterhin auch ‚reine‘ Theorie geben müssen, die der persönlichen intellektuellen und kulturellen Bildung dient. Ich würde diese beiden Dimensionen (die reine Theorie und die praxisbezogene Reflexion) aber gern unterscheiden und sie in ihrer jeweiligen Dignität zur Geltung kommen lassen.

Konkret möchte ich hier vorschlagen, dass Studierende in geeigneten Schulen als „LehrerInnen im Praktikum“ (oder mit ähnlicher Bezeichnung) „arbeiten“ – also eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit ausüben und(!) dafür auch bezahlt werden. Ich finde es fragwürdig, dass viele Studierende, die bereits pädagogische Grundkenntnisse und -kompetenzen erworben haben, irgendwo einem Job nachgehen und die Chance vertan wird, in der Praxis hilfreiche und an vielen Stellen dringend notwendige Unterstützung zu bekommen: Zugleich könnte dadurch eine gesellschaftlich nützliche „Arbeit“ mit Reflexion und Ausbildung verbunden werden.

3. Kooperation

Wenn man Lehrerbildung in dieser Weise weiter entwickeln möchte, kommt man bald zu dem Schluss, dass man es nicht in den drei angesprochenen Bereichen (Lehrerschaft, Wissenschaft, Studierende) getrennt tun

sollte. Wir haben in Frankfurt – so viel Werbung sei erlaubt – ein Projekt angefangen, das sich der Aufgabe stellt, die Professionalisierung von Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern und Hochschulangehörigen „kooperativ“ voran zu bringen. Wir nennen dies „*Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfiL)*“: Jeweils ein Hochschullehrer, etwa fünf KollegInnen und etwa 15 Studierende arbeiten an gemeinsam ausgewählten Aufgaben der Praxis in den beteiligten Schulen, sie dokumentieren und analysieren die Ausgangssituation, erarbeiten theoretische Konzepte und entwerfen praktische Experimente im Sinne der Handlungsforschung.

Wir nennen dies „*kooperativ*“, weil Studierende gemeinsam mit LehrerInnen in der Fortbildung und mit den DozentInnen der Universität an einer pädagogischen *Fragestellung* arbeiten, die sich *aus dem konkreten Handlungsfeld* ergibt, mit dem alle vertraut sind und in dem sie – wenn auch mit unterschiedlichen Graden – verantwortlich tätig sind. Wir meinen mit „Professionalisierung“, dass nicht routinemäßige Handlungsmuster praktiziert und an die Studierenden weitergegeben werden, dass aber auch nicht rein ‚akademische‘ Konzepte der Praxis auferlegt werden, sondern dass die konkrete Handlungssituation mit Rückgriff auf (ggf. verschiedene) theoretische Konzepte und mit Unterstützung durch Forschungsmethoden analysiert wird, um darauf bezogen Entwürfe für mögliche „nächste Schritte“ zu entwickeln, die dann ergebnisoffen erprobt und reflektiert werden. Und weil wir diesen Beitrag zur Lehrerbildung (in der Aus- wie in der Fortbildung) nicht als „Lernen auf Vorrat“ verstehen, sprechen wir von Professionalisierung „im Lehrberuf“, also im Zusammenhang mit konkretem Handeln in Alltagssituationen. In solchen verantwortungsbewussten Tätigkeiten werden Studierende erleben können, *dass Theorie für praktisches Handeln bedeutsam ist* (und nicht nur als Thema in Prüfungen taugt). LehrerInnen erfahren, dass ein „anderen Blick“ auf ihren Schulalltag neue Perspektiven aufzeigt. Und die „Theoretiker“ haben die Chance, ihre Deutungen des Lehrens und Lernens nicht an der Praxis zu erproben, sondern solche Deutungen aus der Analyse von Praxis heraus (weiter) zu entwickeln. Unsere ersten Erfahrungen zeigen, dass wir auf einem guten und richtigen Weg sind – nicht zuletzt deshalb, weil der Stuserwerb mehr und mehr hinter eine anspruchsvolle Professionalisierung zurücktritt.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;
Email: schloem-dds@t-online.de