

Die „grundständige“ Lehrerausbildung an der Gesamthochschule/Universität Essen

Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Grundbildung und fachlicher Qualifizierung

Wilfried Breyvogel

1. Vorspann

Franz-Josef Wehnes hat in der Darstellung zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule in Essen 1962-1972 bereits auf grundlegende Veränderungen in den sechziger Jahren hingewiesen. Der zentrale Einschnitt war die Gründung der Pädagogischen Hochschule Ruhr 1965 in der Form der Zentralisierung der insgesamt sieben Abteilungen von Hamm über Hagen, Dortmund (2), Essen, Kettwig und Duisburg. Die Zahl der Studierenden hatte sich bereits von 3.759 (1967) auf 6.780 (1971) erweitert. Allein in der Abteilung Essen stieg die Belegzahl von 876 (SS 1967) auf 1.878 (WS 1971/72).

Die Überschaubarkeit, der enge persönliche Kontakt, die besondere Beziehung zwischen Hochschullehrer und Studierenden, die in der Beratung von Unterrichtsversuchen ihren besonderen Ausdruck fand, war bereits an deutliche Grenzen gestoßen. Ob die ältere Konzeption, dass auch die Hochschullehrer beispielhaft unterrichteten und Studierende in der Praxis durch die Praxis korrigierten, aufgrund der Zahlenrelationen noch durchführbar war, ist zumindest für mich nicht eindeutig gesichert. Auch wenn sich die Zahl der Lehrenden in dem Zeitraum bis 1971 verdoppelte, lag die Relation zwischen Lehrenden und Studierenden doch bei 1 zu ca. 44.

Die Entscheidungsspitze, Kanzler und Rektor, hatten ihren Sitz in Dortmund. Die Abteilungskonferenz „war nur noch für wenige Fälle zuständig; die Entscheidungen kamen jetzt ‚von oben‘.“⁴¹ Mit anderen Worten: Überschaubarkeit und Transparenz waren nicht mehr in altem Umfang gegeben. Diese Hinweise sollen genügen, um den bisweilen sehr verklärten Blick auf die Zeiten der Pädagogischen Hochschule etwas zurechtzurücken. Mit der Verabschiedung des Gesamthochschul-Entwicklungsgesetzes am 30. Mai 1972 war das Ende der Epoche der Pädagogischen Hochschule in NRW eingeläutet.

2. Die Lehrerausbildung im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates vom 13. Februar 1970

Noch im Jahre 1970 war die Feststellung eines Lehrermangels der Ausgangspunkt auch in der Stellungnahme des Bildungsrates. Dieser liege vor allem „in zu langen Studienzeiten, in Mängeln des Studienaufbaus, des Studienangebots und der Weiterbildung. So sind zahlreiche Studiengänge an den Hochschulen wegen einer traditionellen Wissenschafts- und Fachorientierung auf die Ausbildung von Lehrern nicht in richtiger Weise eingestellt.“² Daher sei eine tiefgreifende Änderung notwendig. Die Fortschritte in Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie seien bisher nur unzulänglich einbezogen. Die Aufgaben eines Lehrers: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren erfordern eine Reform der Lehrerbildung. Dabei gehe es um das „Gemeinsame in der Ausbildung aller Lehrer“. Es sind drei Bereiche, die in der „Ausbildung aller Lehrer“ grundlegend sind:

- „- Elementen der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
- der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik
- der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung.“³

Der Aufbau der Erziehungswissenschaften in der neu gegründeten Gesamthochschule Essen war stark durch dieses Gutachten geprägt. Die Forderungen enthielten einen deutlichen Anspruch an Allgemeinbildung, der sich im ersten Spiegelstrich zeigte. Die Ausführungen dazu: „Wer im Lehrerberuf [...] tätig werden will, muss Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen können. Eine so begründete, kritisch-wissenschaftliche Haltung [...] lässt sich nur durch eine Ausbildung erreichen, die auf Ergebnissen und Methoden der Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften aufbaut.“⁴ Diese Ausführungen hatten eine enorme Anschubkraft für die jüngeren Dozenten an der GHS Essen.

Wodurch waren diese jüngeren Dozenten geprägt? Natürlich durch die Studentenbewegung an den Hochschulorten Marburg und Frankfurt in den Jahren 1967 und 1968, am Beispiel meiner Person etwas genauer:

Ich hatte ein Erststudium in Latein und Theologie 1968 abgeschlossen, war also schon ein etwas älterer in der Marburger Studentenbewegung als Mitglied in der Humanistischen Studentenunion, ich absolvierte das Referendariat bis 1970, war aber seit Juni 1967 entschlossen, auf der Basis allein dieser Fächer nicht Lehrer werden zu wollen. Ich hatte seit 1970 Politologie, Soziologie und Erziehungswissenschaften im Hauptfach studiert. Seit 1972 arbeitete ich an

einer Dissertation zum politischen Verhalten der Lehrer in der Krise ab 1928 und im Nationalsozialismus. Im Jahrbuch für kritische Aufklärung 1970, in „betrifft erziehung“ 1972, in der Reihe „Roter Pauker“ und in Organen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) waren meine ersten Publikationen erschienen. Ähnliches gilt für die anderen Mitglieder der damaligen Fritz-Bohnsack-Gruppe. Uns trennten damals im gewissen Sinne Welten von den Kolleginnen und Kollegen, die noch aus der Katholischen Pädagogischen Hochschule stammten, so Frau Dr. Lucker, Herr Prof. Dr. Twellmann und Herr Prof. Dr. Wehnes.

1974/75, als wir in das Bargmannhaus im Essener Segeroth einzogen – das Ruhrgebiet mit seiner Arbeitertradition war für uns Aufgabe und Selbstverpflichtung –, befanden wir uns noch in einer Welle der Bildungseuphorie der Reformphase. Alles schien möglich und in der Tat: es gab Formen einer interdisziplinären Kooperation, so mit dem Fach Germanistik und dem Fach Geschichte. Es gab Formen des Projektstudiums, es gab Seminare, die von den Studierenden mit Hilfe von Readern bereits in den Semesterferien vorbereitet wurden. Es gab die private Anmietung einer Bildungsstätte für Blockseminare, so in dem Bischöflichen Schloss in Dringenberg bei Paderborn. Und es gab die wenigen hoch motivierten Studierenden, die in diesen Jahren ihre Prägungen erhielten und dann ihren eigenen Weg – zum Teil auch in die Hochschulen – gingen. Es gab aber in größerem Umfang auch diejenigen, die an der Erziehungswissenschaft vorbeistudierten. Denn die Erziehungswissenschaften waren zwar mit 40 Semesterwochenstunden (SWS) Studienvolumen ausgestattet – in Parenthese: an den Universitäten Bonn oder Bochum machte man noch bis in die achtziger Jahre mit 6-8 SWS Erziehungswissenschaften das Staatsexamen – also diese 40 SWS standen zunächst nur auf dem Papier. Man konnte sie studieren, aber man konnte es auch lassen. Leistungsnachweise waren anfangs nur je einer im Grund- und Hauptstudium vorgeschrieben. Hinzu kamen 4 SWS als Verrechnungseinheit für das vierwöchige Blockpraktikum, das war es auch schon. Von den insgesamt 40 SWS waren also nur 8 bis 10 SWS maximal kontrolliert. Das ging anfangs gut, trug und motivierte Studierende und Dozenten in der Phase der Bildungseuphorie. Aber mit der „Tendenzwende“ 1977/78 begann sich das Positive aufzulösen und zu zerfallen. Neben die geringen Leistungsanforderungen, die zu unserem Erstaunen von den Lehrerprüfungsordnungen gedeckt waren und die uns zunächst gar nicht auffielen, weil wir ja von einer Gruppe höchst engagierter Studierender in der Regel umgeben waren, trat eine zweite Bedingung. Die Universitätsverwaltung stellte genau in dieser Phase die Kontrolle über die Studienbücher der Studierenden vollständig ein. Jetzt gab es nur noch Belegbögen, die die Studierenden ohne Gegenkontrolle der Dozenten schlicht nach Belieben, über die Studienbereiche verteilt, ausfüllen konnten,

was sie dann auch taten, meistens erst zum Examen. Denn irgendwie hatten sie ja studiert. Wie die älteren Kollegen, die noch an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Essen, unterrichtet hatten, diesen Wechsel erlebten, dokumentiert Franz-Josef Wehnes. Die Situation vorher, die kleine überschaubare, von 600 auf 2.000 Studierende gewachsene Pädagogische Hochschule schien ihm schon „eine gediegene und gelungene Form der Lehrerbildung gefunden zu haben. [...] Aber was ich dann erleben musste – beim Wechsel von der PH zur Gesamthochschule –, das war für mich ein Schock: Als hätte man mich unter eine kalte Dusche gestellt.“⁵

Franz-Josef Wehnes bezog sich dabei besonders auf die Verschränkung von Ausbildung und Schulpraxis. Denn im Zentrum der Ausbildung an der PH stand das Tagespraktikum an der Übungsschule des Dozenten, ab dem zweiten Semester mit teils wöchentlichem eigenem Unterricht der Studierenden, einer Besprechung durch den Dozenten und den Klassenlehrer, alles ca. zehn Mal während des Semesters in mindestens fünf Semestern, d. h. ca. 50-60 kontrollierte Unterrichtsversuche. Daneben gab es das Schul- und das obligate Landschulpraktikum, in dem im der Regel auch unterrichtet wurde. Wieder Franz-Josef Wehnes: „Und halten Sie dagegen die Situation in der Gesamthochschule, wo das alles ersatzlos weggefallen war. Dann haben wir den qualitativen Verlust vor Augen, welcher der Lehrerbildung [...] aufoktroiert war.“⁶

So verständlich diese Position erscheinen mag, so ist sie doch zweifellos auch leicht einseitig. Bestand nicht auch die Gefahr der Meister-Lehrlings-Beziehung, der all zu frühen Einübung in die Wiederholung des Gleichen? Macht es nicht Sinn, die Studierenden zunächst in wissenschaftlichen Theorien der Bildung und Erziehung, der Lern- und Entwicklungspsychologie oder in die Soziologie der Erziehungswissenschaft Dahrendorfscher Prägung einzuführen, wie es der Bildungsrat 1970 forderte? Konstatieren wir doch angemessener, dass damals die inhaltlichen Differenzen in der Dozentschaft so groß waren, dass die Kommunikation zunächst schwer, teilweise vollständig blockiert war. Wenn in Planungsgesprächen das Wort „Sozialisation“ fiel, gab es Reaktionen, als hätte jemand „Sozialismus“ gesagt. Und eine Forderung aus dem Strukturplan wie z. B. die nach einer „ideologiekritischen Analyse gesellschaftlicher Normen und pädagogischer Erziehungsziele“⁷, konnte Reaktionen wie eine innerhäusliche Feinderklärung auslösen. Diese Spannungen lösten sich erst durch langjährige Annäherung und gegenseitige Erfahrung in den folgenden fünfzehn Jahren auf, als allerdings der Stellenabbau die Zahl der Beteiligten bereits deutlich reduziert hatte.

3. „Tendenzwende“ und das Ende der Reformen (1978-1985)

„Tendenzwende“ meinte ein Bündel von Vorgängen, die seit 1975/76 die Reformuniversitäten erfassten. Am Anfang stand der Ministerpräsidentenbeschluss über die Frage der Gewähr, jederzeit für die freiheitlich demokratische Grundordnung einzutreten, oder kurzgefasst „der Radikalenerlass“, die ersten Berufsverbote wurden in Bayern, Hessen und in NRW umgesetzt. Die Rasterfahndung, die RAF-Verfolgung, der „Sicherheitsstaat“ der Bundesrepublik, wie wir heute wissen, nur seine erste Stufe, nahmen 1977/78 Konturen an. Die „Tendenzwende“ zeigte sich aber auch im Kleinen.

Im November 1976 wurde der Planungsdezernent, der für Struktur und Entwicklung zuständig war, Peter Hauck, aufgrund eines Antrags des Essener Verwaltungsdirektors des Klinikums (Wolff) zur ZVS nach Dortmund strafversetzt. Der Jurist Hauck, hochschulpolitisch erfahren als Mitglied der Bundesassistentenkonferenz (BAK), hatte z.B. Einspruch gegen die Berufungszusagen des Rektors gemacht, die nicht mit dem Entwicklungsplan der Hochschule abgestimmt waren. Im Flugblatt einer GEW-Gruppe hieß es: „Im Aufwind der Reformen [...] stütze man sich gerne auf die Qualifikationen des Kollegen Hauck. Inzwischen – im Zeitalter einer ‚Tendenzwende‘, die auch in Essen tatkräftig gefördert wird – glaubt man, auf die Arbeitskraft verzichten zu können.“ Die Namen dieser GEW-Gruppe blieben dem Rektor (Prof. Dr. Kröll) und dem Kanzler (Dr. Leuze) gut im Gedächtnis.

Während dies kleine Vorortscharmützel waren, hatten zwei andere Ereignisse eine sehr viel prägnantere Wirkung. Die sich abzeichnende und dann bis 1985 ansteigende Lehrerarbeitslosigkeit und das Scheitern des Gesetzes zur Einführung der kooperativen Schule. Am 9. November 1976 hatte das dritte Kabinett Kühn aus SPD und FDP den Gesetzesentwurf eingebracht. Ein Jahr später, am 8. November 1977, nach heftigster Diskussion, wurde im Rahmen der Änderung des Schulverwaltungsgesetzes der Entwurf verabschiedet. Nach nur vier Monaten konnte die Opposition ein erfolgreiches Volksbegehren vermelden: 28,9% der Wahlberechtigten hatten sich in die Liste der Bürgerinitiative gegen die Kooperative Schule eingetragen. Das Schulverwaltungsgesetz wurde rückgängig gemacht. Es blieb beim dreigliedrigen Schulsystem. Die SPD in NRW hat sich bis heute von dieser Niederlage in der Schulpolitik nicht richtig erholt.

Noch 1970 beklagte die Bildungskommission, wie bereits erwähnt, den gravierenden Lehrermangel. 1975 waren in NRW allein noch ca. 20.000 Lehrerstellen unbesetzt, während in Hessen bereits die Phase der Nichteinstellung und der Arbeitslosigkeit begann. In kürzester Zeit waren die freien Stellen in NRW durch den Überhang in anderen Bundesländern besetzt und seit 1978/79 kam es auch hier zur Trendwende, zur Nichteinstellung und zum Stellenabbau in Schu-

le und Universität. Der absehbare Durchlauf der geburtenstarken Jahrgänge war berechenbar. Die Auseinandersetzung um diese Fragen ist mit den Essener Namen Klaus Klemm und Michael Weegen in Lehre und Forschung verbunden. Auf diese Weise vermittelte sich in der Lehre der Essener Universität die historische Vertiefung und die aktuelle Beratung von Politik, Verwaltung und den betroffenen Studierenden.

Allein im Jahre 1985 gab es in NRW 25.000 arbeitslose Lehrer, im Bundesgebiet 80.000. 85% der Stelleneinsparungen des Landes NRW der Jahre 1980-1985 waren auf die Schule entfallen, insgesamt über 13.000 Stellen. Eines der wegweisenden Gutachten der Autoren Klemm/Weegen erschien im November 1986. Es ermittelte unter Beibehaltung des Status quo in den Schulen, dass an Stelle der Nichteinstellung der ausgebildeten Lehrer „von 1987 an jährlich etwa 2.200 volle Stellen in NRW besetzt werden müssten.“⁸ Der Haushaltsplan des Landes sah in diesem Jahr ganze 100 Stellen zur Neueinstellung vor. Diese, von Klemm/Weegen geforderten Neueinstellungen seien allein bereits notwendig, um das altersbedingte Ausscheiden der Lehrer und die vorhandenen Schülerzahlen unter Beibehaltung des Status quo der Lehrerversorgung zu berücksichtigen.

Was bedeutete das bisher Gesagte für die inzwischen umbenannte Universität-Gesamthochschule Essen und nicht nur für sie? Mitte der achtziger Jahre war klar, dass das Schulpraktikum die einzige Zeit der Schultätigkeit mancher Absolventen sein würde. Es war eine zermürbende Situation. Wie auf einer Wippe folgten Aufwertung und Abwertung, jetzt ging es steil nach unten. Seit 1982 existierte am Fachbereich Erziehungswissenschaften parallel der von Klaus Hurrelmann damals auf den Weg gebrachte Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften. Er füllte sich angesichts der Ratlosigkeit der Studierenden, die auf das Lehrerstudium spekuliert hatten, schnell auf. Er war durch ein Spektrum von Studienschwerpunkten von Anfang an polyvalent ausgelegt, das Spektrum reichte von therapeutisch-psychologischen über interkulturelle bis zu Themen der Jugendforschung und des Jugend-Kulturmanagements, ein breit angelegter Studiengang, dessen Polyvalenz sich in den Verbleibstudien der Jahre 2000/2001 von Krüger/Rauschenbach⁹ bewährt hatte.

Parallel wurden auf der Basis eines außeruniversitären als e. V. gegründeten Instituts Drittmittel für Ausstellungen und Forschungsprojekte z. B. im Jugendbereich eingeworben. So wurden in der Krise Ausbildungs- und Beschäftigungsformen mit Promotionsmöglichkeiten kombiniert. Während der Fachbereich durch Pensionierung und kw-Vermerke einschmolz, gelang es durch die unterschiedlichsten Projekte besonders geeignete und herausragende Studierende dennoch zu qualifizieren. Nebenbei bemerkt: von den jüngeren

Autoren des Ausstellungskatalogs von 1987¹⁰ sind gegenwärtig acht auf Professoren- und Hochschullehrerstellen.

Der Stellenabbau der achtziger Jahre machte auch nicht vor den Universitäten Halt. Nach einer Erhebung von Kuckartz und Lenzen¹⁹⁸⁶ waren zwischen 1975 und 1981 einundzwanzig, zwischen 1981 und 1985 sechsundsiebzig, insgesamt also siebenundneunzig Hochschullehrerstellen gestrichen worden, daneben 197 Stellen für den akademischen Mittelbau. Das Fach und seine Anerkennung gerieten in eine tiefe Krise, die sich in Formen von Bestandaufnahmen und Revisionen niederzuschlagen begann. Beispielhaft sei dies hier an einem herausragenden Autor und Beobachter festgemacht: Heinz-Elmar Tenorth legte unter dem Titel „Transformation der Pädagogik“ im 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik eine Analyse dieses Leitorgans des Faches vor. Im Heft 1 des Jahres 1990 erschien sein Aufsatz „Vermessung [jetzt:] der Erziehungswissenschaft“. Er hielt fest: „In der deutschen Erziehungswissenschaft finden sich bisher [sogar] überhaupt keine publizierten Untersuchungen, die sich der interdisziplinär anerkannten und üblichen Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion bedienen.“¹¹ (S. 19) Das gesamte Themenheft hatte den Titel „Bilanzierung“. Neben einer Arbeitsgruppe um Tenorth publizierten u. a. Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder zur Forschungsproduktivität des Faches. Jetzt ging es an das Eingemachte. Denn hier wurden erstmals wissenschaftliche Milieus in Form empirischer Cluster erfasst und Produktivität über Publikationen und Zitationshäufigkeit gemessen. Wenn Baumert/Roeder¹² forschungsorientierte von praxisorientierten Fachbereichen unterschieden, dann ist das freundlich ausgedrückt. Denn für letztere galt: die Auslandskontakte dünn, der Anteil der Habilitierten gering, die Zahl der Hausberufenen dagegen hoch.¹³ Kurz zusammengefasst: Mit diesen Analysen wurde die Orientierung an angelsächsischen Standards eingeleitet, die schließlich in der Übernahme der Bachelor- und Master-Studiengänge 2007 endete.

4. Die Krise, die unverhoffte „Wende“ und die Konsolidierung

Der Zusammenbruch der DDR brachte nicht nur einen kurzen Konjunkturaufschwung, sondern für ca. 300 Habilitierte in den Wissenschaften der alten Bundesländer die Aussicht auf Stellenbesetzungen. Bis 1992 waren die meisten von ihnen in Potsdam, Halle, Rostock, Jena oder Chemnitz angekommen, so auch drei Habilitierte aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften in Essen. Die politische Wende im Osten war für viele im Westen eine biographische Wende, weil sie sie vor dem Auslaufen der letzten befristeten Arbeitsverhältnisse doch noch vor dem drohenden Gang zum Arbeitsamt schützte. Dadurch

veränderte sich allmählich die Situation des Faches, neue Aufgaben der Integration der Ostkolleginnen und -kollegen in die Arbeitsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) standen an. Aber das Fach hatte seine innere Krise noch nicht in allen möglichen Tiefen durchlaufen. Dazu ein letzter exemplarischer Konflikt.

Günter Bittner, ein Würzburger Kollege aus der Jugendforschung der achtziger Jahre, hatte sich bereits kritisch seit Anfang der achtziger Jahre zum Zustand des Faches geäußert. Ein Aufsatz in der Neuen Sammlung hatte bereits 1982 den provokanten Titel „Überflüssige Pädagogik?“. Er forderte, das „diffuse“ und „überflüssige“ Fach neu zu durchdenken und zu strukturieren. Im Jahre 1993 legten *Der Spiegel* und *Der Stern* ihre Rangliste der deutschen Universitäten vor. Die Würzburger Pädagogik stand auf dem letzten Platz. Da die damaligen Umfragen u. a. auch das Urteil der Fachkolleginnen und -kollegen einbezogen, sah Günter Bittner sich – so interpretierte er – mit der bitteren Rache der Fachkollegen konfrontiert, zumal er den Konflikt deutlich eskaliert hatte und am Ende der achtziger Jahre aus der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausgetreten war. Fatalerweise reagierte jetzt Günter Bittner mit einem offenen Brief, nicht nur an die Redaktionen, sondern – was ganz einmalig in der Geschichte des Faches war – auch an alle Fachkollegen in den alten und neuen Bundesländern. Darin warf er dem Fach insgesamt eine polare Struktur vor und sprach von Trendsettern und Insidern wie von Abgewiesenen und Outsidern, zu denen er sich zählte.

Dietrich Hoffmann, ein Mitglied des Vorstands der Arbeitsgruppe der DfGE, aus der Bittner ausgetreten war, benutzte den Vorgang dazu, den seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts stattfindenden, politischen Niedergang der Intellektuellen überhaupt und des Bildungsbürgertums insgesamt in den Blick zu nehmen und zeigte am Beispiel Bittner, dass dieser einem veralteten Weltbild von Gegensätzen folge, die durch die Positionen der Postmoderne doch revidiert seien. So könne eine „Verfolgung“ und „Rache“ in einer Fachgesellschaft der Gegenwart gar nicht mehr zustande kommen, alles sei zu heterogen, ästhetische, von Dieter Lenzen in's Spiel gebrachte Kategorien seien doch eher angemessen. Um den Konflikt beizulegen, empfahl Dietrich Hoffmann den Rückgriff auf die Habermasschen Kategorien des Diskurses. Es sei ihm zwar peinlich diesen „alten Hut“ im Jahre 1993 anzubieten, aber er wisse keine bessere Lösung, um sich mit den Geltungsansprüchen Bittners und seiner Kritik auseinanderzusetzen.

Günter Bittner, damals sechsfünfzigjährig, hat diese Entwertung und Krise überstanden. Dass es dabei auch um unterschiedliche Menschenbilder und grundlegende Differenzen zwischen hermeneutischen und quantitativen Verfahren ging, kann ich hier nur andeuten. Günter Bittner war psychoanaly-

tisch ausgebildet und er vertritt bis heute ein Verständnis des Menschen, dem Positivisten nicht folgen können. Es ist nicht nur der Körper des Anderen der spreche, sondern seine Leiblichkeit, die Ausdruck suche. Anlässlich seiner Emeritierung 2005 erschien ein Band: *Den Menschen verstehen*, der dieses Verständnis in der Tradition der Anthropologie deutlich macht. Der Stelleninhaber, der das Institut für Empirische Bildungsforschung zur Zeit in Würzburg leitet, hat erst 1995 das Studium aufgenommen, so groß ist die Kluft der Generationen und auch der Weltbilder.

5. Konsolidierung des Faches – Fazit und Ausblick

Die Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, kurz die LPO von 1994, hat die Konsolidierung des Faches im gewissen Sinne angemessen geleistet. Das Studium der Bereiche: A Erziehung und Bildung, B Entwicklung und Lernen, C Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung, D Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens und E Unterricht und allgemeine Didaktik, jeweils in drei Unterbereiche gegliedert, hat seine Logik und innere Konsequenz. Die Forderung, dass die Studierenden im Grundstudium bis zu drei Leistungsnachweisen erbringen mussten und im Hauptstudium nochmals zwei, einen Leistungsnachweis und einen qualifizierten Studiennachweis zu erwerben hatten, das war konsequent und im Verhältnis von Ausstattung der Fachbereiche und der Zahl der Studierenden auch realistisch. Hinzukam – wie gehabt – das Blockpraktikum, so dass jetzt fast das halbe Studienvolumen, das zwischenzeitlich zugunsten der Fächer auf dreißig SWS reduziert war, durch Nachweise kontrolliert wurde. Dieser Grad der „Verschulung“, der auch in Essen noch gegen Widerstände durchgesetzt werden musste, war tolerierbar, und – falls die Leistungen mit anspruchsvollen Hausarbeiten verbunden waren – war es auch eine anspruchsvolle Qualifizierung der zukünftigen Lehrer, die auf dem Niveau der Forderungen des Bildungsrates von 1970 angekommen war. Die in Anlage 1 noch eröffnete Möglichkeit, dass sich die Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie oder Rechtswissenschaft an der Ausbildung beteiligen könne, blieb in dieser Zeit bereits nur auf dem Papier stehen. Die Fächer hatten sich bereits vollständig „eingekastelt“ und kämpften jeweils um ihr eigenes Ansehen, wobei sie die Lehrausbildung zu behindern schien.

Das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen von 2002 reagierte bereits auf den Lehrerüberschuss in der Primarstufe und hob das selbständige Lehramt Primarstufe auf. Das neue Lehramt Grund, Haupt und Realschule war eher das alte und wurde jetzt im Interesse des flexiblen Einsatzes wieder zusammengefasst. Das Lehramt Gesamtschule wurde (noch) dem

Gymnasium zugeordnet. In dieser Zeit begann die Diskussion über eine Modularisierung, d. h. über einen festen Kanon („Kerncurriculum“) an Veranstaltungen, der die 30 SWS nach den Studienbereichen gegliedert, erfasste. Durch das Gesetz vom Juni 2006 wurde diese Modularisierung fixiert. Sie war die ideale Voraussetzung, um im Sept. 2007 die Bachelor- und Masterstruktur verbindlich zu machen. Der jährlich vorzuhaltende Pflichtkanon und seine ständige Wiederholung, die workloads und die ECTS- Berechnung (European Transfer Credit System) sind damit in Kraft.

Falls die Integration der Studienseminare in die Zentren für Lehrerbildung erfolgt, was ja zu meinem Erstaunen von offenbar vielen wie ein Gewinn wahrgenommen wird, dann wird die Ausbildung in einem Bereich wie Erziehung und Bildung, Entwicklung und Lernen, Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung u.s.w. auf ein oder sogar nur ein halbes Jahr verkürzt und die erziehungswissenschaftliche Stellen nicht nur abgeschmolzen, sondern auch weiter gestrichen. Den weiteren Weg kann man am Beispiel der angelsächsischen Länder und der Bedeutung der Trainings-Colleges bereits studieren. Für das Beispiel Großbritannien spricht viel, besonders die Tatsache, dass als Grundregel in diesen Colleges nur in der Praxis sehr bewährte Lehrerinnen und Lehrer in die Ausbildung übernommen werden, also wirkliche „Meister“, im Sinne der Thomas Mannschen „Väter und Meister“ ihres Faches. Dass das bei den gegenwärtig tätigen Fachleitern der Zweiten Ausbildungsphase des Referendariats der Fall sei, da habe ich leider meine Zweifel, aber darüber kann ja unterschiedlich geurteilt werden.

Anmerkungen

- 1 Wehnes, Franz-Josef: Die Geschichte der Pädagogischen Hochschule Essen 1962-1972, in: Essener Beiträge. Beiträge zur Geschichte von Stadt und Stift Essen, 11 Bd., 1999, S. 364.
- 2 Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn (Bundesdruckerei) 1970, S. 215f.
- 3 Ebd., S. 221.
- 4 Ebd., S. 222.
- 5 Wehnes, Franz-Josef: Geschichte der Pädagogischen Hochschule, Essener Universitätsreden, Akademisches Jahr 2001/02, Essen 2002, S. 31.
- 6 Ebd., S. 32.
- 7 Bildungsrat 1970 (wie Anm. 2), S. 222.

-
- 8 Klemm, Klaus/Weegen, Michael: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den neunziger Jahren in Nordrhein-Westfalen (Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung), Bochum 1986, S. 31.
 - 9 Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (u.a.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim 2003.
 - 10 Breyvogel, Wilfried/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Land der Hoffnung – Land der Krise, Jugendkulturen im Ruhrgebiet 1900-1987, Bonn 1987.
 - 11 Tenorth, Heinz-Elmar: Vermessung der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, S. 19.
 - 12 Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, S. 73-98.
 - 13 Ebd., S. 89.