

Lehrerausbildung im Widerstreit

Gottfried Merzyn

In dieser Zeitschrift wurden zur Lehrerausbildung in kurzer Folge zwei sehr unterschiedliche „Meinungen“ vertreten. Konrad Kleinknecht beschreibt voller Sorge, wie Lehrerausbildung durch Reformbestrebungen gefährdet wird.¹⁾ Siegfried Großmann dagegen hat ein Jahr zuvor umfassende Änderungen der Ausbildung eingefordert.²⁾

Der folgende knappe Überblick soll helfen, diese beiden Einzelmeinungen in die Gesamtdiskussion zur Gymnasiallehrerausbildung einzuordnen. Eine Grundlage dafür bieten zum einen die zahlreichen Gutachten zur Lehrerausbildung in Deutschland (u. a. von Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz), zum anderen die gleichfalls zahlreichen Befragungen von Lehramtsstudenten, Referendaren, Lehrern und Fachleitern.³⁾

Der fachwissenschaftliche Teil des Studiums

Bei diesem zentralen, größten Teil des Lehramtsstudiums richtet sich seit vielen Jahrzehnten Kritik gegen die Auswahl der Studieninhalte: Stoffgebiete, die im Schulunterricht eine Rolle spielen, kommen im Studium nicht vor; das Studium vernachlässigt allgemeine Grundzüge und einen umfassenden Überblick gegenüber Spezialwissen; die einzelne Wissenschaft wird nicht in den kulturellen Zusammenhang eingeordnet. Der fachwissenschaftliche Studienteil bekommt von Studenten und Lehrern eher positive Bewertungen in Bezug auf seine Wissenschaftlichkeit; mäßige bis ausgesprochen schlechte Bewertungen hingegen, wenn nach dem Wert für den angestrebten Beruf gefragt wird.

Um die inhaltlichen Wünsche zu erfüllen, müssten die Fachbereiche vermehrt Veranstaltungen speziell für Lehramtsstudenten anbieten. Das tun sie jedoch nicht. In einer aktuellen Referendarsbefragung klagt ein Viertel über unzureichend im Studium vermittelte Fachkompetenz. Sogar gut die Hälfte sagt, das Studium habe zu wenig Selbstvertrauen für den Beruf vermittelt.

Als Folge der fachlichen Versäumnisse muss das Studienseminar einen nennenswerten Teil seiner Zeit aufwenden, um fachliche Lücken zu stopfen. Diese Zeit fehlt ihm dann für seine eigentlichen Aufgaben. Als weitere Folge sind die Anfangsschwierigkeiten im Referendariat sehr hoch („Praxischock“), wie die Befragungen zeigen.

Zu den fachlichen Defiziten der Lehrerausbildung gehört für den naturwissenschaftlichen Bereich markant die experimentelle Ausbildung. So klagten Fachleiter (also diejenigen, die im Referendariat die Hauptverantwortung für die Ausbildung der Gymnasiallehrer haben) beispielsweise „Die Ausbildung im Experimentieren lässt vielfach sehr zu wünschen übrig“. Bei einer neuen Befragung von Physikfachleitern vergibt fast die Hälfte die Zensur „vier“ oder „fünf“ für die experimentelle Ausbildung im Studium.

Über die Studieninhalte hinaus wird die Form fachlicher Wissensvermittlung von vielen beanstandet. Die Kritiker vermissen vertiefte Reflexion, Diskussion, wirkliche Kommunikation in der Lehre. Entsprechend unsicher sind die jungen Lehrer im Referendariat, wenn es darum geht, selbstständig Beziehungen herzustellen, abstrakte Theorien umgangssprachlich zu erklären oder umgekehrt Alltagsgegebenheiten in wissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen.

Zusätzlich fordern Kritiker von der Lehrerausbildung, dass sie

- ▶ eine Berufsmotivation aufbaut und festigt, d. h. die Studien- und Berufswahl bestätigt;
- ▶ die Berufseignung prüft und
- ▶ einen Berufsethos aufbaut.

Alle drei Punkte haben wenig direkte Berührungen mit dem Fachstudium. Eher lassen sie sich mit erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien gedanklich verbinden. Den Fachwissenschaften wächst – bedingt durch ihre Dominanz im Studienaufbau – dennoch auch für diese drei Aspekte eine Mitverantwortung zu.

Einzelne Untersuchungen belegen, wie ein Studium ohne deutli-

chen Schulbezug vorhandene Berufsmotivation verringert. Studenten, die gerne unterrichten wollen, erleben einen ausgedünnten Diplomstudiengang wie eine kalte Dusche. Sie werden ihrem künftigen Arbeitsfeld entfremdet. Ein besonders krasses Beispiel wird von einer norddeutschen Universität berichtet. Ein naturwissenschaftlicher Fachbereich macht es sich dort besonders leicht, das Diplomstudium zu einem Lehramtsstudiengang auszuünnen: Die Lehramtsstudenten besuchen einfach einen Teil der Diplomveranstaltungen nur bis zur Semestermitte. Wie soll sich Begeisterung für das Fach bei Lehramtsstudenten entwickeln, wenn Fachbereiche es ihnen gegenüber derart an Interesse und Engagement fehlen lassen? Wie sollen sie lernen, auf die Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen, wenn sie bei der eigenen Ausbildung etwas ganz anderes erleben?

Ein letzter Kritikpunkt, der sich durch alle Expertengutachten zieht, ist die fehlende Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern, mit der Schule und mit dem Studienseminar. Auf diesem Feld hat sich die Lage gegenüber früheren Jahrzehnten sogar ausgesprochen verschlechtert. Das hängt mit der fortschreitenden Spezialisierung der Wissenschaften und der Vermehrung der Studienelemente im Lehramtsstudium zusammen, auch mit den anwachsenden Studentenzahlen. Was waren das noch für Zeiten, als sämtliche am Lehramtsstudium beteiligte Disziplinen zu einer einzigen Fakultät gehörten! Was waren das für Zeiten, als ein hochangesehener Fachwissenschaftler – in diesem Fall ein Mathematiker – seinen Fachkollegen empfehlend berichten konnte, er besuche häufiger ehemalige Studenten im Schulunterricht, um sich über die Früchte seiner eigenen Lehre einen Eindruck zu verschaffen!

Insgesamt denken Gymnasialstudenten, wenn sie ihr fachwissenschaftliches Studium beschreiben sollen, seit langem eher an Adjektive wie „reformbedürftig“ und „veraltet“

1) K. Kleinknecht, Physik Journal, Mai 2003, S. 3

2) S. Großmann, Physik Journal, März 2002, S. 3

3) Genauere Angaben zu dem hier summarisch Dargestellten sowie Fundstellen der Originalarbeiten finden sich in G. Merzyn, Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung. Baltmannsweiler 2002. Dort finden sich auch umfangreiche weitere Literatur-Hinweise.

Prof. Dr. Gottfried Merzyn, Universität Lüneburg, Fachbereich Umweltwissenschaften, 21332 Lüneburg

als an „funktionsgerecht“ und „aktuell“, wie die Befragungen zeigen.

Eine Besserung der naturwissenschaftlichen Lehramtsausbildung schien dicht bevorzustehen, als sich 1978 acht angesehene Fachgesellschaften und Fachverbände gemeinsam an die Öffentlichkeit wandten. Darunter waren die Deutsche Physikalische Gesellschaft, die Gesellschaft Deutscher Chemiker und der Verband Deutscher Biologen. Sie riefen gemeinsam auf „zur Beseitigung der Praxisferne der wissenschaftlichen Lehrerausbildung an den deutschen Hochschulen“. Die Ausbildung wurde als „erschreckend berufsfern“ charakterisiert. Auch andere Aktivitäten dieser Gesellschaften, so die DPG-Studienempfehlungen von 1972⁴⁾, die DPG-Lehrerbefragung von 1977⁵⁾ und der „Tag der Physik“ 1992 in Bad Honnef⁶⁾ machten den Reformbedarf sichtbar und weckten Hoffnungen.

Die Fachbereiche reagierten dennoch nicht auf die einmütige Kritik. Obwohl sie die Hauptverantwortung und -zuständigkeit für das Lehramtsstudium tragen, findet bei ihnen eine fundierte Diskussion über eine Reform des Studiums nicht statt. Die erheblichen Diskrepanzen zwischen dem Studienalltag und dem, was von den Experten und Betroffenen allenthalben gefordert wird, stören sie nicht. In ihrer Betrachtung bedeutet „viel Fachwissenschaft“ quasi automatisch „gute Ausbildung“. Eine einfache Sicht herrscht auch hinsichtlich des Studienseminars vor. Dieses hat ungefragt alle vom Studium nicht erledigten Aufgaben zu übernehmen.

Zwar gab und gibt es einzelne Fachwissenschaftler, die sich (wie letzthin Großmann²⁾) um Besserung bemühen. Angesichts der schweigenden Mehrheit ihrer Kollegen gelingen ihnen jedoch höchstens lokale und überdies nur kurzzeitige Erfolge.

Fachdidaktik im Lehramtsstudium

Die Fachdidaktik hat erst seit wenigen Jahrzehnten ihren Platz im gymnasialen Lehramtsstudium. Die Eingliederung Pädagogischer Hochschulen in die Universitäten schuf an vielen Orten die personellen Voraussetzungen für diese Neuerung. Seither hat sich die Fachdidaktik nicht in erwünschter Weise entwickelt. Gutachten aus neuester Zeit bemängeln die Leistungen, beklagen massive Forschungsdefizite,

kritisieren, dass die erforderliche Vereinigung unterschiedlicher Qualifikationen im einzelnen Fachdidaktiker unzureichend gelinge. Fachdidaktik friste ein Schattendasein. Die Experten fordern, die Stellung der Fachdidaktik abzusichern, ihre Forschung und Nachwuchsförderung erheblich auszubauen, sie aus zu enger Bindung an die Fachwissenschaft herauszuführen.

In Befragungen von Studenten, Referendaren und Lehrern findet man hohe Erwartungen und Wünsche einerseits, deutliche Kritik andererseits. Durchweg wird eine erhebliche Vermehrung der Fachdidaktik im Studium gefordert. Die Kritik ist in älteren Befragungen größtenteils durch das Fehlen fachdidaktischer Lehre zu erklären. Auch in neueren und neuesten Befragungen hat ein nennenswerter Teil der Absolventen keine Fachdidaktik oder nur fachfremd gelehrt Fachdidaktik erlebt. Im Mittel nehmen positive Bewertungen mit höherem Studienanteil deutlich zu. Ein Hauptkritikpunkt lautet, Fachdidaktik sei zu theoretisch und zu wenig schulbezogen. Gewünscht werden insbesondere mehr Veranstaltungen zur Unterrichtsplanung, aber auch zum Experimentieren.

Die Schwächen gegenwärtiger Fachdidaktik lassen sich zu einem erheblichen Teil aus ihrer engen organisatorischen Bindung an die Fachwissenschaften erklären.

Besonders deutlich wird das am kontinuierlichen Stellenabbau, an der zugehörigen Überalterung des Lehrkörpers und der mangelhaften Nachwuchsförderung. Es zeigt sich aber auch an der ziemlich einseitigen Konzentration fachdidaktischer Forschung auf fachwissenschaftsnahe Themen und am unzureichend entwickelten wissenschaftlichen Selbstverständnis.

Eine besondere Schwierigkeit fachdidaktischer Lehre wird in den gegensätzlichen Forderungen der Absolventen und der Experten deutlich. Die Lehre soll gleichzeitig den Praxisbezug stärken und die theoretische Fundierung verbessern.

Der Beitrag der Erziehungswissenschaften

Mit der Reform um 1975 kam es in vielen Bundesländern zu einem erheblichen Ausbau des erziehungswissenschaftlichen Studienteils (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politologie) der

Gymnasiallehrer. Die Kritik von Experten, Lehramtsstudenten und Schulleuten an den Erziehungswissenschaften ist jedoch nach der Reform so stark wie vorher. Diese Unzufriedenheit ist das am besten gesicherte Ergebnis überhaupt aus allen empirischen Untersuchungen zur Lehrerausbildung. Vier Hauptpunkte der Kritik lauten:

- Das erziehungswissenschaftliche Studium hat keine Struktur. Es gibt in ihm keine Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem.
- Verbindungen zwischen Studium und Schulpraxis sind zu schwach.
- Vieles, was über Unterricht und Schüler-Lehrer-Beziehungen gesagt wird, ist aus der Sicht der Schule unrealistisch.

- Die Vermittlungsformen im erziehungswissenschaftlichen Studium entsprechen in keiner Weise dem, was dort inhaltlich über Gelingen des Lehren und Lernen gesagt wird.

Der Grad der Unzufriedenheit am erziehungswissenschaftlichen Studium ist, wie eine Untersuchung zeigt, unabhängig vom Umfang der Studien.

Ein persönlicher Kommentar

Die beiden eingangs erwähnten Physiker-Meinungen verkörpern für mich sehr gegensätzliche, jede in ihrer Art typische Sichtweisen. Die erste Meinung von Konrad Kleinknecht ist im Einklang mit dem Verhalten der meisten Universitäts-Fachbereiche. Reformbedarf wird, wenn überhaupt, allenfalls in fremden Bundesländern und fremden Disziplinen gesehen. Für das eigene Land gilt „behutsam“ als oberste Reform-Devise. Selbst das TIMSS-Debakel vor sechs Jahren hat die große Selbstsicherheit, welche dieser ersten Position das Rückgrat gibt, nicht zu erschüttern vermocht.

Siegfried Großmann⁷⁾ liegt dagegen weitgehend auf der Linie all der Stellungnahmen und Untersuchungen, die seit Jahrzehnten mit guten Gründen und vielen Belegen eine Reform der Lehrerausbildung anmahnen.

4) DPG, Empfehlungen zur Struktur des Physikstudiums an den deutschen Hochschulen, Bonn 1972

5) G. Born, M. Euler, Der Physiklehrer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1977

6) G. Jerke, Phys. Bl., Februar 1992, S. 189

7) vgl. auch I. Heber, Phys. Bl., März 2001, S. 3