

In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann 2004, 262-274

[Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

### **3.1 Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen**

Sigrid Blömeke

*Die erste Phase der Lehrerbildung wird unter dem Blickpunkt ihrer Institutionalisierung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen diskutiert. Die moderne Universität wurde Anfang des 19. Jahrhunderts gegründet, begleitet von der Einführung des Staatsexamens, das den Lehrerberuf als eigenständigen Beruf konstituierte. Die Ausdifferenzierung der akademischen Disziplinen bedeutete für die Lehrerbildung, dass ihre wissenschaftliche Basis über mehrere Fakultäten verteilt war, so dass Desintegrationsprozesse festzustellen waren. Zusammen mit Überfüllungskrisen und der Berufsorientierung des Studiums mehrten sich Diskussionen über die Daseinsberechtigung der Lehrerbildung an der Universität. Zentrale Argumente für eine wissenschaftliche Fundierung des Lehrerhandelns werden dargestellt. Zentren für Lehrerbildung sollen Desintegrationsprozessen organisatorisch entgegen wirken.*

In der Bundesrepublik Deutschland wird in der Lehrerausbildung ein Phasenmodell verfolgt, in dem der Erwerb von Theoriewissen vornehmlich im Lehramtsstudium und der Erwerb von Handlungswissen überwiegend anschließend im Referendariat erfolgen. Dieser *zeitlichen* Phasierung entspricht eine *institutionelle* Trennung. Orte der ersten Phase sind Universitäten und ihnen gleichgestellte Pädagogische Hochschulen (PH), während die zweite Phase an Studienseminaren (vgl. im Einzelnen Kap. 3.2 des Handbuchs) absolviert wird. Setzt man Studiengang, Ausbildungsdauer und Institution in Beziehung, ist erkennbar, dass sich für die Sekundarstufe II als Norm eine vierjährige Ausbildung an Universitäten durchgesetzt hat. Dagegen variieren die Ausbildungen für die Primar- und Sekundarstufe I, die Berufs- und die Sonderschulen im Hinblick auf Dauer und Ort. Die Mindestnorm liegt für diese als grundständige Studiengänge bei drei Jahren, der Regelausbildungsort ist die Universität. In einem Teil der Bundesländer umfassen einige der Studiengänge aber auch vier Jahre, während sie in anderen nur als Aufbaustudiengang existieren. In Baden-Württemberg erfolgt die Ausbildung für diese Lehrämter (Ausnahme: Berufsschulen) durchgängig an PHs.

Im Folgenden werden die historische Entwicklung (3.1.1) und die gesellschaftlichen Funktionen (3.1.2) der Universität in Deutschland analysiert und es werden die Konsequenzen einer entsprechenden Institutionalisierung für Struktur und Organisation des Lehramtsstudiums erläutert. Zudem wird die aus universitärer Sicht bedeutsame Frage nach genereller oder berufsspezifischer Ausbildung gestellt (3.1.3). Auf die Eigenheiten der PHs wird abschließend eingegangen (3.1.4).

Zuvor sollen kurz Alternativen zur vorgestellten Struktur der Lehrerausbildung und der Stand der internationalen Diskussion angerissen werden (vgl. auch Kap. 1.2, 1.3, 1.5 und 1.6). Zunächst zu den Alternativen:

- Die Fachhochschule (FH) wird v.a. in jüngster Zeit als solche in die Diskussion gebracht (vgl. HRK 1998, Wissenschaftsrat 1994). An ihr wird für Berufsfelder ausgebildet, „für die wissenschaftlich entwickelte berufliche Handlungsrouinen mehr oder minder algorithmischer Art bereits vorliegen und für die zukünftig bereitzustellende Handlungsmöglichkeiten erwerbbar sind, ohne selbstständig erarbeitet werden zu müssen“ (Terhart 2000, 90). Ob diese Form der Ausbildung für den Lehrberuf angemessen ist, ist umstritten. Da auch qualitativ und quantitativ angemessen ausgestattete Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften fehlen, ist der Versuch, das Lehramt für das berufliche Schulwesen an FHs zu verlagern, eine singuläre Erscheinung geblieben.
- In der ehemaligen DDR fand eine einphasige Lehrerausbildung statt (vgl. Kap. 1.4), die mit der Vereinigung eingestellt wurde. Einen entsprechenden Versuch gab es in den 70er Jahren auch in den alten Bundesländern (an der Universität Oldenburg), der allerdings nach wenigen Jahren aus bildungspolitischen Gründen abgebrochen wurde, so dass keine tiefergehenden Erkenntnisse über seine Wirksamkeit vorliegen.

Ein internationaler Vergleich der Orte der Lehrerausbildung zeigt eine große Vielfalt nicht nur zwischen den Staaten, sondern auch innerhalb dieser (vgl. Buchberger u.a. 2000, Darling-Hammond 2000, Hilligus 2003, OECD 2002, Tatto 2000, U.S. Department of Education 2002). In Bezug auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags sind v.a. die folgenden Aspekte der Institutionalisierung bedeutsam, wobei jeweils einzelne Länder als Beispiele angeführt werden:

- Orte: In Finnland ist die Lehrerausbildung vollständig an den Universitäten angesiedelt, in der Schweiz bestanden bisher z.T. lediglich Lehrerseminare. Diese werden zurzeit aufgelöst und die Lehrerausbildung wird in PHs integriert. In Deutschland sind zwei getrennte Institutionen an der Lehrerausbildung beteiligt.
- Phasierung: Italien führt eine einphasige Lehrerausbildung durch, in der mit der universitären Abschlussprüfung zugleich die schulische Lehrbefugnis erworben wird. In Dänemark schließt sich dagegen an eine lehramtsbezogene wissenschaftliche noch eine praxisorientierte Phase an. In den USA und in Großbritannien baut auf einen berufsunspezifischen (wissenschaftlichen) Bachelor eine kurze lehramtsbezogene Ausbildung auf.
- Verhältnis von Wissen und Handeln: In Finnland spielt die wissenschaftliche Fundierung eine zentrale Rolle in der Lehrerausbildung, während die spezifisch auf den Lehrerberuf ausgerichtete Ausbildungsphase in England durch ihre Orientierung an *skills* eher Trainingscharakter aufweist.
- Steuerung: Finnland setzt auf die Autonomie von Hochschulen und Schulen, während es in England enge staatliche Vorschriften für die Gestaltung der Lehrerausbildung gibt. In Deutschland ist – je nach Phase – beides festzustellen.
- Länge: Die Mindestdauer für den Gesamtumfang der Lehrerausbildung beträgt im Hinblick auf die Grundschule zumeist drei Jahre, im Hinblick auf die Sekundarschulen zumeist vier Jahre. In Deutschland beträgt Erstere formal fünf Jahre, Letztere sieben Jahre.
- Effizienz: In den USA wird bereits seit vielen Jahren unter den Stichworten *teacher quality* und *accountability* zur Effizienz der Lehrerausbildung geforscht und diskutiert (vgl. Kap. 1.3). Messungen erfolgen auf den Ebenen des Lehrerwissens, des Lehrerhandelns und der Schülerleistung. In Europa ist trotz PISA und TIMSS überwiegend keine vergleichbar intensive Diskussion zu verzeichnen.

### **3.1.1 Historische Entwicklung der Universität**

Im deutschen Sprachraum wurden die ersten Universitäten ab dem zwölften Jahrhundert als *universitas magistrorum et studentium* gegründet. Ihre Privilegien erhielten sie von Seiten der Kirche und des Staates. Wissenschaft war so einerseits an den christlichen Glauben gebunden, andererseits ging es um die Sicherung landesstaatlicher Herrschaft. Als Konsequenz ist eine „Territorialisierung der deutschen Universitäten, ja, der Wissenschaft und des geistigen Lebens überhaupt“ (Schelsky 1962/1971, 18) festzustellen. Die Universitäten be-

standen aus den drei Fakultäten Theologie, Recht und Medizin sowie der vorgelagerten Artistenfakultät als *Studium generale*. Mit dem *baccalaureus* wurde dieser erste Studienabschnitt abgeschlossen, wonach nur ein geringer Teil der Studierenden das Studium fortsetzte; der *magister* stellte den Abschluss des zweiten Abschnitts dar. Die drei Fakultäten Theologie, Recht und Medizin schlossen mit der Promotion ab (vgl. Boockmann 1999). Eine eigenständige Lehrerausbildung existierte nicht. An den Latein- und Gelehrtenschulen waren v.a. Theologen vor dem Übergang in eine Pfarrstelle tätig, während Elementarlehrer im Hauptamt noch einem anderen Beruf nachgingen.

Eine erste Änderung des mittelalterlichen Charakters der Universität fand in der Folge der Erfindung des Buchdrucks und der Ablösung der Scholastik durch Humanismus und Reformation statt, indem sie sich zur *universitas litterarum* wandelte, in der an die Stelle kanonischer Überlieferung die Auslegung von Texten trat. Bezogen auf die innere und äußere Verfassung blieb die Universität allerdings weitgehend stabil; lediglich der Charakter der Artistenfakultät änderte sich, indem sie als eine von vier gleichrangigen Fakultäten zur philosophischen Fakultät wurde und nicht mehr von allen Studierenden durchlaufen werden musste. Der Übergang zur klassischen Universität erfolgte dann in zwei Schritten: 1694 wurde in Halle die erste Universität in aufklärerischer Tradition – ohne Ausrichtung auf die Konfession des Landesherrn – gegründet, gefolgt von der Gründung der Universität Göttingen 1734. Beide Universitäten zeichneten sich durch Deutsch als Lehrsprache und Experimente als bevorzugte Forschungsmethode aus. Der zweite Schritt wurde ab Mitte des 18. Jahrhunderts durch einen Verfall der Universitäten eingeleitet, begleitet von Kritik am überlieferten Universitätsverständnis. Kant (1798/1992), Fichte (1807/1964), Schelling (1802/1964) und Schleiermacher (1808/1964) legten mit ihren Abhandlungen zum Wesen der Universität den Grundstein für eine neue Aufgabenbestimmung, die Humboldt aufgriff.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), von 1809 bis 1810 Leiter der Sektion für öffentlichen Unterricht im preußischen Innenministerium, kann als Begründer der modernen Universität angesehen werden, da seine Reform den Ausgangspunkt ihrer weiteren institutionellen Entwicklung darstellte. Humboldt (1809/1984, 69) ging davon aus, dass die Wissenschaft der Gesellschaft am dienlichsten sei, „wenn sie dasselbe [das Leben; S. B.] gewissermaßen zu vergessen scheint“ und in „Einsamkeit und Freiheit“ betrieben werde (Humboldt 1810/1984, 82). Ohne „die einschränkenden Bedingungen der Gegenwart“ erschien Humboldt (1809/1984, 69) die Akademie als der ideale Ort von Forschung. In der Universität sollte dieser Geist ebenfalls herrschen, ergänzt aber um einen engen Bezug „auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates“, was durch die Wahrnehmung von Lehraufgaben gesichert werden sollte. Im Vergleich zur Akademie sah Humboldt (1810/1984, 87) die Universität dadurch im Vorteil: Da eine Erkenntnis für Lehrzwecke immer wieder neu reflektiert werden müsse und die Erkenntnis von den zahlreichen Studierenden als „kräftigen, rüstigen und

jugendlichen Köpfen herumgewälzt“ werde, sei der wissenschaftliche Fortschritt „rascher und lebendiger“ als an einer Akademie.

Die Gründung der Berliner Universität – der heutigen Humboldt-Universität – bedeutete 1810 die Umsetzung der Ideen Humboldts. Fuhrmann (1997, 43) führt resümierend zur Situation der Universitäten im 19. Jahrhundert aus: „Der Erfolg hat, jedenfalls im 19. Jahrhundert, den kühnen Erwartungen Humboldts recht gegeben: die Berliner Universität und nach ihrem Muster viele andere zeigten auf allen Gebieten großen forschenden Elan, und überall traten neue Erkenntnisse an die Stelle erstarrter Traditionen.“

Die Humboldtsche Reform war Teil weiterer Veränderungen im Bildungswesen. 1809 bzw. 1810 führten Bayern und Preußen das Staatsexamen für Lehrer an höheren Schulen ein, womit die Etablierung des Lehrberufs als eigener Beruf vollzogen wurde. Und die Einführung des Berechtigungswesens bedeutete auch für den Elementarlehrerberuf die Etablierung als eigenständiger Ausbildungsgang (im Anschluss an den Volksschulabschluss).

In der Weimarer Republik veränderte sich der Charakter der Universität trotz weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen nicht. Eine für die Zukunft wichtige Tendenz begann sich aber von Mitte der 20er Jahre an abzuzeichnen: Das Fächerspektrum weitete sich erheblich aus. Mit der Einführung praxisorientierter Diplomabschlüsse für Handels- und Technikstudiengänge wurde das Studium zudem erstmals im Hinblick auf Berufe organisiert, da alle bisherigen universitären Studiengänge mit dem Staatsexamen abgeschlossen wurden und erst im Anschluss daran eine praktische Ausbildung stattfand.

In Westdeutschland wurde nach 1945 an die Weimarer Universitätstradition angeknüpft, ohne deren Entwicklung in der NS-Zeit zu reflektieren. Die Freiheiten in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung stiegen allerdings noch, da sich der Staat angesichts der Eingriffe in der NS-Zeit fast vollständig aus den Angelegenheiten der Universität zurück zog (vgl. Oehler & Bradatsch 1998). Veränderungen im Charakter der Universität brachte erst die Bildungsexpansion ab den 60er Jahren. Der Anteil der Abiturienten an einem Jahrgang stieg von ca. fünf Prozent 1950 auf knapp 20 Prozent 1980. Parallel begannen sich empirisch-analytische Forschungsmethoden durchzusetzen, womit eine wissenschaftliche Dynamik entstand, die mit Spezialisierung einherging. Schließlich geriet das Ordinariensystem in die Kritik. Diese Entwicklung wurde von den Universitäten z.T. mit Sorge betrachtet. Dominanz der Berufsvorbereitung, Verlust normativer Vorgaben und Zerfall der wissenschaftlichen Einheit waren zentrale Kritikpunkte (vgl. Flitner 1962, Spranger 1962). Jaspers (1961) und Schelsky (1962/1971) konstatierten dagegen zwar auch eine ‚Krise‘ der Universität, leiteten diese allerdings aus der Weigerung der Universitäten ab, sich dem gesellschaftlichen Wandel zu stellen.

In der DDR wurde nach 1945 eine einphasige Lehrerbildung etabliert, die für die Sekundarstufen an Universitäten und wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen mit Promo-

tions- und Habilitationsrecht und für die Primarstufe an Instituten für Lehrerbildung mit Fachschulstatus durchgeführt wurde (vgl. Mehnert & Wyschkon 1997). Entsprechend dem Einigungsvertrag wurden diese Strukturen Anfang der 90er Jahre aufgehoben und durch die in den alten Bundesländern üblichen Formen der Lehrerausbildung ersetzt.

Für alle Bundesländer gilt seither, dass die ökonomische Situation der Universitäten mit den Studierendenzahlen nicht Schritt halten kann. Die Institution wurde daher zum zweiten Mal innerhalb von 30 Jahren in der Krise gesehen. Mittelstraß (1997, 10) ortete sie im „Gespenserdreieck“ von „Bildungskatastrophe, Massenhochschule und einem ‚Auswandern‘ der Forschung in universitätsferne Bereiche“. Als Lösung schlug er die Errichtung von Fachhochschulen als Regelhochschulen vor, während an den Universitäten bei nur geringer Lehrverpflichtung eine ‚Elitenbildung‘ stattfinden sollte. Habermas (1992, 1988) verwies hingegen darauf, dass eine Vorbereitung von Studierenden auf die außeruniversitäre Berufspraxis auch für die Forschung wichtig sei, da ihre Produktivität erst durch die Bindung an die Lebenswelt entstände.

Bis in die Gegenwart hinein ist also die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen der Universität strittig. Ihr soll im Folgenden nachgegangen werden, wobei jeweils Konsequenzen für die Lehrerausbildung diskutiert werden.

### **3.1.2 Gesellschaftliche Funktionen der Universität**

Funktionsbestimmungen gesellschaftlicher Institutionen können aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden (vgl. Becker 1995). Mit wichtigen Erkenntnissen für die Lehrerausbildung sind v.a. der systemtheoretische und der strukturfunktionalistische Ansatz verbunden.

In der Systemtheorie wird der Beginn der Moderne mit der Ausbildung ‚autonomer Funktionssysteme‘ in eins gesetzt. Die Universitäten entstanden danach im Zuge „der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems für Erziehung“ (Stichweh 1994, 175). Die Entstehung der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen wird als „Prozess der Systembildung im Wissenschaftssystem“ interpretiert mit der Konsequenz, dass „aus der Sicht eines jeden, der am Kommunikationsprozess einer wissenschaftlichen Disziplin partizipiert, alles, was in anderen Disziplinen geschieht, zunächst einmal Umweltereignis ist und als solches in der Regel irrelevant sein wird“ (ebd., 207). Für das Lehramtsstudium entsteht daraus insofern eine Hypothek, als es mit einem Studium von (mindestens) zwei Unterrichtsfächern und dem erziehungswissenschaftlichen Studium aus Bestandteilen zusammengesetzt ist, die unterschiedlichen Disziplinen zugeordnet sind. Zudem ist eine weitere Ausdifferenzierung in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einerseits sowie Pädagogik, Psychologie und Soziologie andererseits festzustellen, die ebenfalls eigene universitäre Disziplinen darstellen.

Eines der zentralen Ergebnisse aller Lehramtsevaluationen der letzten zehn Jahre ist dementsprechend die Feststellung mehrfacher Desintegrationsprozesse zwischen den an der

Lehrerausbildung beteiligten Personen und Organisationen (vgl. Blömeke 1998, 2002). Dem Lehramtsstudium fehlt ein Ausbildungskern, der die Studieninhalte zentriert und integriert. Insbesondere im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft muss zudem vielerorts ein hohes Maß an Beliebigkeit in den Studieninhalten konstatiert werden, was zur Folge hat, dass kein einheitliches Niveau und keine methodischen Standards vorhanden sind (vgl. Oelkers 1997). Der Staat reagierte, indem die Errichtung zentraler Orte innerhalb der Universitäten – so genannter ‚Zentren für Lehrerbildung‘ (ZfL) – gefördert und in Nordrhein-Westfalen sogar gesetzlich verankert wurde. Bei einem ZfL handelt es sich zumeist um eine eigenständige, neben bzw. zusätzlich zu Fakultäten und Kommissionen existierende zentrale wissenschaftliche Einrichtung, die quasi als ‚Lobby‘ der Lehrerausbildung fungiert. Zu den Aufgaben der ZfLs gehört es, Aktivitäten zu bündeln und Kommunikation zu initiieren, und zwar zwischen Fakultäten, Fächern und Lehrstühlen sowie zwischen dem Theorie-Ort Universität und den Praxis-Orten Schule und Studienseminar (vgl. Blömeke 2000; Rinkens, Tulodziecki & Blömeke 1999). Eine externe Evaluation der nordrhein-westfälischen ZfLs ergab, dass diese „mit durchaus unterschiedlichen Schwerpunkten und in unterschiedlichen Arbeitsformen ihre Funktionsfähigkeit und Wirksamkeit belegt (haben; S. B.)“ (Dichanz & Wildt 1998, 201f.).

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive haben Parsons und Platt (1972/1990) eine Analyse der Leistung der Universität vorgenommen. Analog zu grundsätzlichen Funktionen von gesellschaftlichen Institutionen formulieren sie vier Hauptfunktionen der Universität:

- Forschung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses („Spezialisten“)
- Ausbildung für akademische Berufe („Professionen“, u.a. auch Lehrerinnen und Lehrer) – Die Professionsangehörigen haben für die kognitiven Ressourcen, die im Rahmen der Forschung erzeugt werden, eine „treuhänderische Verantwortung“. Im Unterschied zu den ‚Spezialisten‘ selektieren Professionsangehörige das Wissen „nach Kriterien der Relevanz für die Interessen der Klienten“.
- Allgemeinbildung und
- intellektuelle Aufklärung und gesellschaftliche Selbstverständigung.

Wissenschaft hat in dieser Funktionsbestimmung also eine doppelte Ausrichtung: Zum einen kann ihr universeller Charakter betont werden, zum anderen hat sie anwendungsorientierte Funktionen. Hier finden sich also in reformierter Fassung auch die Einheitsvorstellungen des 19. Jahrhunderts wieder. In dieser Perspektive stellt die Universität einen angemessenen Ort für die erste Phase der Lehrerausbildung dar. Terhart (2000, 86) kritisiert aber: „Den Nachweis ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit hat sie bislang noch nicht in vollem Umfang erbracht.“ Zudem steht die universitäre Lehrerausbildung auf diese Weise ständig im Spagat zwischen Regelungsansprüchen des Staates (als Treuhänder der Ausbildung von Professionen) und Autonomieansprüchen der Universität (als Treuhänderin der Freiheit von For-

schung und Lehre). Diese Probleme haben immer wieder zu erheblichen Diskussionen um die Berechtigung der Lehrerausbildung in der Universität geführt. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

### **3.1.3 Diskussionen um die Lehrerausbildung in der Universität**

Während die universitäre Ausbildung von Juristen und Medizinern („praktische“ Berufe wie der Lehrerberuf) nie wirklich in Frage gestellt wurde und während seit den 20er Jahren des vorherigen Jahrhunderts eine ganze Reihe von berufsorientierten Studiengängen Aufnahme in die Universität fand, stellt sich die Diskussion um die Lehrerausbildung anders dar. Obwohl seit mehr als 100 Jahren eine Zweiteilung in eine universitäre und eine erst anschließende praktische Phase vorherrscht, ist ihre institutionelle Positionierung umstritten – was sich v. a. bei der Integration der Volksschullehrerausbildung in die Universität bemerkbar machte.

Historisch gesehen ging für Deutschland mit der Ausdifferenzierung des Schulwesens eine Zweiteilung der Lehrerausbildung in eine niedrigere und eine höhere Form einher, die sich nach der erforderlichen Vorbildung, dem fachlichen Niveau, dem ‚Kern‘ der Ausbildung und ihrer inhaltlichen Ausprägung – Konfessionalität, Stellenwert der Vermittlung von Berufsfertigkeiten etc. – unterschieden (vgl. Blömeke 1999, Tenorth 1987; vgl. auch Kap. 1.1). Volksschullehrer wurden an Seminaren ausgebildet; in Baden-Württemberg, Bayern und Hessen reichte diese Form bis in die 50er Jahre, in der DDR bis in die 80er Jahre hinein. Eine universitäre Ausbildung fand nur in wenigen kleinen Ländern statt. In den übrigen Ländern wurden in der Weimarer Republik ‚Pädagogische Akademien‘ gegründet und nach 1945 fortgeführt, deren Konzeption Eduard Spranger (1920/1970) entwickelt hatte und in der Persönlichkeitsbildung im Vordergrund stand.

In den 60er Jahren wurde allerdings deutlich, dass die Volksschullehrerausbildung mit den gesellschaftlichen Veränderungen nicht Schritt gehalten hatte, so dass sich Modernisierungen durchsetzten. Die Pädagogischen Hochschulen wurden entkonfessionalisiert, bekamen Promotionsrecht zugestanden und den Status wissenschaftlicher Hochschulen; das Studium wurde auf sechs Semester verlängert. Der Erwerb von Berufsfertigkeiten wurde Aufgabe einer zweiten Ausbildungsphase. Als letzter Reformschritt ist schließlich für die meisten Bundesländer die Integration der PHs in die Universitäten festzuhalten (Hessen 1966, Bayern 1970, Niedersachsen 1978, Nordrhein-Westfalen 1972 bzw. 1980, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und neue Bundesländer in den 90er Jahren); nur in Baden-Württemberg blieben die PHs bestehen.

Seit diesem Integrationsprozess werden Diskussionen über die Universität als Ort der Lehrerausbildung geführt. Im Kern steht unter dem Stichwort „Polyvalenz versus Professionalisierung“ (vgl. Kap. 2.5) das Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Vorbildung zur Debatte. Zielt Hochschullehre auf eine wissenschaftliche Ausbildung, bedeu-

tet dies, dass sie „in eine Wissenschaftsdisziplin einführt, den Absolventen also prinzipiell dazu befähigen soll, am eigentlichen Forschungsprozess zumindest rezeptiv, möglichst aber aktiv teilzunehmen“ (Klüver 1995, 84). Damit werden die Teilgebiete der jeweiligen Disziplin, ihre Grundbegriffe, Forschungsmethoden und Theorien sowie ihre zentralen Forschungsergebnisse zum Gegenstand der Hochschullehre. Die Ausbildung für außeruniversitäre Berufsfelder tritt demgegenüber zurück. Das bundesweit geltende Hochschulrahmengesetz (HRG 2002) führt allerdings in § 7 aus: „Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden.“ Überraschend ist daher, dass die Diskussion um den Ort für die Lehramtsstudiengänge überhaupt geführt wird, da andere Studiengänge ebenfalls berufsbezogene Studienelemente enthalten, ohne dass ihr universitärer Status in Frage gestellt wird.

Für die Lehrerausbildung stellt sich allerdings – im Unterschied zu anderen universitären Studiengängen – die Frage danach, was denn eigentlich ihre wissenschaftliche Basis ausmacht. Die Komplexität des Berufsfeldes führte zu einer Verteilung der Ausbildung über mehrere wissenschaftliche Disziplinen, so dass eine eigentliche Bezugswissenschaft nicht auszumachen ist (s.o.). Darüber hinaus wird z.T. die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung für den Lehrberuf überhaupt in Frage gestellt. Ohne empirische Belege für ihre Wirksamkeit zu haben, die mangels entsprechender Untersuchungen für Deutschland nicht vorhanden sind, sei aus theoretischer Perspektive auf Folgendes hingewiesen (vgl. Blömeke 2002):

Lehrpersonen haben einerseits die Aufgabe, situationsangemessen und in Anknüpfung an die jeweiligen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern zu handeln, um diesen Lernen und Entwicklung zu ermöglichen. Gleichzeitig müssen ihnen gegenüber ‚objektive‘ Interessen zur Geltung gebracht werden, indem eine fachliche Fundierung erfolgt und gesellschaftliche Ansprüche an die Heranwachsenden vertreten werden. Das heißt, dass ständig zwei grundsätzlich gleichberechtigte, aber unterschiedliche Perspektiven in Einklang zu bringen sind. Dies ist in Bezug auf ihre ‚objektive‘ Seite nur möglich, wenn theoretisches und empirisches Denken unabhängig von der konkreten Situation des Einzelfalls mit hinreichender Tiefe kennen gelernt und habitualisiert wurde. Es handelt sich schließlich um zwei immens bedeutsame Aufgaben, die von Lehrerinnen und Lehrern wahrzunehmen sind: um die Tradierung gesellschaftlich zentraler Wissensbestände und Einstellungen („Sozialisation“) sowie um die Verteilung von Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe, indem die Lehrpersonen nach Leistung differenziert Berechtigungen vergeben („Selek-

tion'). Eine wissenschaftliche Ausbildung zielt auf die angemessene Wahrnehmung dieser Aufgaben.

Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, eine *nachhaltige Lehrerbildung* zu ermöglichen. Lehramtsstudierende werden weder für die Gegenwart noch für die nahe Zukunft ausgebildet. Wer heute ein Lehramtsstudium aufnimmt, tritt frühestens 2010 in den Beruf ein – und bleibt im Beruf bis ca. 2050. Wie Gesellschaft, Schule und Lehrberuf dann aussehen, ist heute völlig unbekannt. Eine hinreichende Flexibilität zu erwerben, um diesen Veränderungen gerecht werden zu können, ist schwierig, aber vermutlich nur durch eine wissenschaftliche Ausbildung (und an die Ausbildung anschließendes lebenslanges Lernen; vgl. Kap. 3.3) zu ermöglichen.

### **3.1.4 Pädagogische Hochschulen**

Abschließend soll auf die Pädagogischen Hochschulen (PH) eingegangen werden, die heute in Deutschland nur noch in Baden-Württemberg bestehen. An ihnen werden Lehrpersonen für Grund- und Hauptschulen sowie für Real-, Sonder- und Berufsschulen ausgebildet, während das Studium für das gymnasiale Lehramt an Universitäten erfolgt. Das PH-Studium zeichnet sich durch einen starken Schulbezug aus. Baden-Württemberg verfügt über sechs PHs, seit Anfang der 70er Jahren besitzen sie den Status von wissenschaftlichen Hochschulen. Durch die Einrichtung von (pädagogischen) Diplomstudiengängen verfügen sie zudem über rein akademische Studienabschlüsse. Das Promotionsrecht ist auf Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken begrenzt, für das eine zweijährige Schulpraxis Voraussetzung ist. Die Lehrverpflichtung entspricht der an Universitäten, so dass PHs eine (berufsfeldspezifische) Forschung sichern können. Ein Problem stellt allerdings ihre Kleinförmigkeit und Ausstattung dar, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung behindert. Anfang der 90er Jahre wurde die PH daher in einer „Sackgasse“ gesehen, was zur Einrichtung einer ‚Strukturkommission Lehrerbildung 2000‘ führte, die Reformen entwickeln sollte. Ihr Vorschlag lautete, wie andernorts eine Integration in die Universitäten vorzunehmen. Die Landesregierung entschied sich jedoch dafür, die PH als eigenständige Institution beizubehalten (vgl. Gesk 1999).

### **Schluss und Ausblick**

Die moderne Universität entstand Anfang des 19. Jahrhunderts. Sie zeichnete sich bis ins 20. Jahrhundert durch Freiheit, Einheit von Forschung und Lehre, staatliche Organisation bei innerer akademischer Selbstverwaltung, Einheit der Wissenschaften sowie Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden aus. Im 20. Jahrhundert veränderte sich die innere Struktur der Universität: Eine Ausdifferenzierung des Fächerspektrums und das Ansteigen der Studieren-

denzahlen gefährdeten die Einheitsvorstellungen, was um 1960 zu einer Krisendebatte führte. Die gesellschaftlichen Veränderungen sollten und konnten aber nicht mehr zurückgenommen werden, so dass die Einheitsvorstellungen – Kernelemente der klassischen Universität – für das gegenwärtige Universitätsverständnis nachrangig sind.

In der Gegenwart formuliert der Staat u.a. eine Vorbereitung auf außeruniversitäre Berufe als Aufgabe der Universität. Parallel stieg die Bedeutung anwendungsorientierter Forschung. Die Akzeptanz dieser Entwicklung ist allerdings nicht einhellig. Dies ist auf zwei, offensichtlich lange nachwirkende Traditionslinien zurückzuführen: Zum einen handelt es sich bei den Fakultäten, die die Lehrerausbildung v.a. tragen, um Nachfolgefakultäten des mittelalterlichen Studium generale. Zum anderen hat der fast vollständige Rückzug des Staates aus den Angelegenheiten der Universität nach 1945 zu einem Universitätsideal mit unbeschränkter Autonomie geführt. Die Integration der Ausbildung für den ‚niederen‘ Zweig des Schulwesens in die Universität geschah daher gegen den Widerstand der Fakultäten. Seither werden immer wieder Polyvalenzdiskussionen geführt.

Ob die Universität auch in Zukunft Ort der ersten Phase der Lehrerausbildung sein wird, ist derzeit schwer abschätzbar. Die in allen Bundesländern beginnende Umstellung der seit 200 Jahren staatlich verantworteten Ausbildung auf universitäre Bachelor- und Masterabschlüsse bedeutet eine der tiefgreifendsten Veränderung in der Geschichte der Lehrerausbildung, deren Folgen wohl erst in einigen Jahrzehnten angemessen analysiert werden können.

## Literatur

- Becker [1995], E.: Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart/ Dresden: Ernst Klett „. Aufl., S. 29-58
- Blömeke [1998], S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Blömeke [1999], S.: „... auf der Suche nach festem Boden“. Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 – Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung. Münster: Waxmann
- Blömeke [2000], S.: Zentren für Lehrerbildung. Element universitärer Organisationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen.Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik (Neuwied) 48 (4), S. 124-130
- Blömeke [2002], S.: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Boockmann [1999], H.: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin: Siedler
- Buchberger u.a. 2000 = Buchberger, F./ Campos, B. P./ Kallos, D./ Stephenson, J.: Green Paper on Teacher Education. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE
- Darling-Hammond [2000], L.: Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives 8 (2000) 1 <<http://epaa/asu.edu/epaa/v8n1/>> [27.05.2003]
- Dichanz, H./ Wildt, J. [1998]: Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 197-208
- Fichte [1807/1964], J. G.: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807/1817). In: Anrich, E.

- (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neube-gründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissen-schaftliche Buchgesellschaft 2. Aufl., S. 125-217
- Flitner [1962], W.: Situation und Aufgabe der Universität. In: Schwarz, R. (Hrsg.): Universität und mo-derne Welt. Ein internationales Symposium. Berlin: Walter de Gruyter (= Bildung – Kultur – Exis-tenz; 1), S. 26-35
- Fuhrmann [1997], M.: Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität. In: Bachmaier, H./ Fischer, E. P. (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten. Oder die Idee der Universität. Konstanz: Universitätsverlag (= Konstanzer Bibliothek; 24), S. 29-45
- Gesk [1999], I.: Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg: Diss. (<<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1433>> [12.06.2003])
- Habermas [1988], J.: Die Idee der Universität: Lernprozesse. In: Eigen, M./ Gadamer, H.-G./ Habermas, J./ Lepenies, W./ Lübbe, H./ Meyer-Abich, K. M.: Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung. Berlin u.a.: Springer, S. 139-173
- Habermas [1992], J.: Zur Entwicklung der Sozial- und Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik. In: Habermas, J.: Texte und Kontexte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 205-216
- Hilligus [2003], A. H.: Strukturdebatte der Lehrerausbildung in europäischer Perspektive. In: Die Deutsche Schule (Weinheim). Beiheft „Neue Wege in der Lehrerbildung. Internationale Perspektiven und Erfahrungen“ (im Druck)
- HRG 2002 = Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I, S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138). <<http://www.bmbf.de>> [12.06.2003]
- HRK 1998 = Hochschulrektorenkonferenz: Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. Empfehlungen zur Lehrerbildung. HRK-Informationsdienst: Bonn
- Humboldt [1809/1984], W. v.: Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften (1809). In: Flitner, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt/M./ Berlin/ Wien: Ullstein, S. 68-69
- Humboldt [1810/1984], W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftli-chen Anstalten in Berlin (1810). In: Flitner, A. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt/M./ Berlin/ Wien: Ullstein, S. 82-90
- Jaspers [1961], K.: Die Idee der Universität. In: Jaspers, K./ Rossmann, K.: Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen. Berlin/ Göttingen/ Heidelberg: Springer 1961, S. 41-165
- Kant [1798/1992], I.: Der Streit der Fakultäten. Leipzig: Reclam 2. Aufl. (= Reclam-Bibliothek; 1049)
- Klüver [1995], J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erzie-hungswissenschaft, Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart/ Dresden: Ernst Klett 2. Aufl., S. 78-91
- Mehnert, H./ Wyschkon, U. [1997]: Warum muss die Lehrerbildung an der Universität stattfinden? In: Bayer, M./ Carle, U./ Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovati-onen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich (= Schriften der Deutschen Gesell-schaft für Erziehungswissenschaft), S. 65-85
- Mittelstraß [1997], J.: Die Zukunft der Wissenschaft und die Gegenwart der Universität. In: Bachmaier, H./ Fischer, E. P. (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten. Oder die Idee der Universität. Konstanz: U-niversitätsverlag (= Konstanzer Bibliothek; 24), S. 9-28
- OECD 2002 = Organisation for Economic Co-Operation and Development: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Design and Implementation Plan for the Activity <<http://www.oecd.org/pdf/M00036000/M00036418.pdf>> [12.06.2003]
- Oehler, Ch./ Bradatsch, Ch. [1998]: Die Hochschulentwicklung nach 1945. In: Führ, Ch./ Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C. H. Beck, S. 412-446
- Oelkers [1997], J.: Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Langnau/ Emmental) 15 (1), S. 15-25
- Parsons [1951/1964], T.: The Social System. New York: The Free Press

- Parsons, T./ Platt, G. M. [1972/1990]: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis (1972). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rinkens, H.-D./ Tulodziecki, G./ Blömeke, S. [1999] (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London: Lit Verlag
- Schelling [1802/1964], F. W. J.: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1802/03). In: Anrich, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2. Aufl., S. 1-123
- Schelsky [1962/1971], H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform (1962). Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag 2. Aufl. (= Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik – Wissenschaftsplanung; 20)
- Schleiermacher [1808/1964], F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: Anrich, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2. Aufl., S. 219-308
- Spranger [1920/1970], E.: Gedanken über Lehrerbildung (1920). In: Spranger, E.: Gesammelte Schriften 11. Schule und Lehrer. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 27-73
- Spranger [1962], E.: Gestalt und Problematik der deutschen Universität. In: Schwarz, R. (Hrsg.): Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium. Berlin: Walter de Gruyter (= Bildung – Kultur – Existenz; 1), S. 206-219
- Stichweh [1994], R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Tatto [2000], M. T.: Teacher Quality and Development. Empirical Indicators and Methodological Issues in the Comparative Literature <<http://www7.nationalacademies.org/bicse/Tatto.pdf>> [12.06.2003]
- Tenorth [1987], H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, K.-E./ Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: C. H. Beck, S. 250-270
- Terhart [2000], E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel: Beltz
- U. S. Department of Education [2002]: Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge. The Secretary's Annual Report on Teacher Quality. Washington, D.C.: ED Pubs <<http://www.ed.gov/offices/OPE/News/teacherprep/index.html>> [30.05.2003]
- Wissenschaftsrat [1994]: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln: Wissenschaftsrat, S. 7-46