

## Lehrerbildung und Hochschulreform – Eine kritische Zwischenbilanz

Abschlussvortrag für das Symposium „Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung“ an der Universität Bamberg, 26. September 2007

Prof. Dr. Hans N. Weiler<sup>1</sup>  
Stanford University

Wenn ich an das Verhältnis von Lehrerbildung und Hochschulreform denke, dann kommt mir manchmal der alte Song von Frank Sinatra in den Sinn, mit seiner vielleicht etwas altmodischen, aber doch recht charmanten These von dem engen Zusammenhang zwischen dem Verliebtsein und dem Verheiratetsein, die so eng zusammen gehören wie Pferd und Kutsche – Sie erinnern sich vielleicht: *Love and Marriage, Love and Marriage, go together like a horse and carriage – this I tell you, brother, you can't have one without the other*. So ähnlich ist das mit dem Verhältnis von Lehrerbildung und Hochschulreform. Auch hier gilt, so zumindest meine These: *you can't have one without the other* – die Reform der deutschen Hochschulen und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland sind unausweichlich und auf Gedeih und Verderb miteinander verknüpft und aufeinander angewiesen – *like a horse and carriage*, obwohl man auf den ersten Blick nicht so genau weiß, was hier Pferd und was Kutsche ist. Ich will hier diesem Zusammenhang nachgehen und dabei vielleicht auch ein par Antworten auf die Frage finden, wer denn hier wen zu ziehen hat – anders gefragt: welche Reformen der Hochschulen notwendig sind, um welche Reformen in der Lehrerbildung möglich oder gar erfolgreich zu machen – und ob es vielleicht auch Anzeichen dafür gibt, dass neue Wege in der universitären Lehrerbildung unter bestimmten Umständen auch zum Auslöser, Katalysator oder gar Beschleuniger der Hochschulreform werden können – also zum reformfreudigen Ross, das sich willig vor die Kutsche der bisweilen etwas gemächlich vor sich hin dümpelnden Kutsche der Hochschulreform spannen lässt.

Ich will diese Erkundung an einigen Themen festmachen, die sowohl für die Reform der Lehrerbildung als auch für die Reform der Hochschulen zentral sind:

1. Lehrerbildung und gestufte Abschlüsse
2. Die strukturelle Einbettung der Lehrerbildung in die Hochschulen
3. Fachwissenschaften und Lehrerbildung als Strukturproblem
4. Staatliche und universitäre Verantwortung in der Lehrerbildung
5. Universitäten und Fachhochschulen

---

<sup>1</sup> Der Autor ist Professor Emeritus of Education and Political Science an der Stanford University (Website: [www.stanford.edu/people/weiler](http://www.stanford.edu/people/weiler); Email: [weiler@stanford.edu](mailto:weiler@stanford.edu)). Er war von 2003 bis 2007 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats für das vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator unterstützte Programm "Neue Wege in der Lehrerbildung".

## 6. Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung im Rahmen der Hochschulreform

Zum Abschluss will ich mir noch einige vergleichende Feststellungen über die deutschen Grenzen hinaus gestatten.

### 1. Lehrerbildung und gestufte Abschlüsse

Ich befürchte, dass einer der Kernpunkte des laufenden Reformprozesses an den deutschen Hochschulen – die Einführung und angemessene Nutzung gestufter Studiengänge – in akuter Gefahr steht, auf dem Altar des hochschulpolitischen Opportunismus zum bloßen Nominalakt – *vulgo*: Etikettenschwindel – zu verkommen. Diese Besorgnis verkennt keineswegs die Tatsache, dass der Bologna-Prozess auch in Deutschland zu wirklichen und eindrucksvollen Neuerungen in Inhalt und Struktur von Studiengängen geführt hat. Gleichzeitig aber mehren sich schon wieder die Anzeichen für die schleichende Wiederherstellung von de facto ungestuften oder einstufigen Studienangeboten auf dem Wege über einen Automatismus im Übergang vom Bachelor zum Master. Hier wirken zusammen altbekannte Beharrungstendenzen innerhalb von Hochschulen einerseits und ein Umfeld andererseits, das sich nicht die Mühe macht, über das berufliche Qualifikationspotenzial von Bachelor-Programmen konstruktiv nachzudenken und das nicht in der Lage ist, sich aufeinander aufbauende, aber in ihrem Beitrag zur Berufsqualifizierung zunächst einmal voneinander unabhängige Stufen der Hochschulausbildung vorzustellen<sup>2</sup>.

Die Lehrerbildung spielt in dieser Situation gelegentlich eine durchaus zwielichtige Rolle, die dieser Gefahr einer Unterwanderung der eigentlichen Reformziele des Bologna-Prozesses in gewisser Weise sogar noch Vorschub leistet. Elmar Tenorth hat dieses Problem in der Podiumsdiskussion bei unserer letzten Jahreskonferenz in Göttingen mit der ihm eigenen Schärfe thematisiert, und ich will daraus etwas ausführlicher zitieren, weil es hier in der Tat um eine wichtige und überaus problematische Variante des Verhältnisses von Lehrerbildung und Hochschulreform geht:

Das, was in Bezug auf die Lehrerbildung beschlossen worden ist, droht einen Systemfehler und damit eine entscheidende Schwächung der Universitäten zu bewirken und sowohl die Ausbildung, die in den Universitäten stattfindet als auch die notwendige Studienreform eher zu erschweren als zu ermöglichen. Warum das? Gemäß den Beschlüssen der KMK zur Lehrerbildung hat der Bachelor inneruniversitär keine Funktion. Er wird aus der Perspektive der Lehrerbildung abgewertet zu einer beliebigen Eingangsqualifikation in den obligatorischen Master. ... Der Bachelor verliert damit sowohl seine Studienreformqualität als auch seine professionsbezogene Qualität, denn wir tun so, als ließen sich alle Lehrämter, unabhängig von der Tatsache,

---

<sup>2</sup> Norbert Benschel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.

dass sie Lehrer ausbilden, auch in der Studienorganisation, in der Sequenzierung der Ausbildung, gleich behandeln, nämlich immer zunächst ein Bachelor, dann immer danach ein Master.

Von daher würde ich aus dem, was man beobachten kann, eine Inkonsistenz der in die Universitäten hinein implementierten Lehrerbildungsmodelle in mindesten zwei Richtungen festhalten. Erstens: Man ignoriert ganz offenbar die Differenz der Lehrämter und verschenkt damit die Chance, mit Hilfe des Bachelors tatsächlich eine Befähigung für ein Lehramt durchzusetzen und auf der Bachelor-Ebene zu zeigen, dass der Bachelor tatsächlich berufsbefähigend sein kann. Man verschenkt gleichzeitig die funktionsinterne Differenzierung, die man mit voll professionalisierenden Master-Studiengängen gewinnen könnte – etwa für spezifische Lehrämter oder für spezifische Funktionsaufgaben in der Universität. Man verhindert damit, den Master als die wirkliche Drehscheibe eines professionalisierten Lehrerbildungsprogramms zu sehen, für die meisten nur nach der Rückkehr aus dem Beruf, nicht als Erstzugang in dem Beruf. Und man belastet damit gleichzeitig die Studienreform in der Universität, indem sich nämlich die Frage, was Polyvalenz bedeutet, de facto erledigt. Weil jeder in den Bachelor mit der Erwartung eintritt, dass er sowieso in den Master übergehen wird, wenn der Übergang in den Master wirklich ohne Barriere ist, und man sogar noch Artikel 12 des Grundgesetzes bemüht, um den Master als sozusagen grundgesetzlich garantiertes Recht für die Wahl des freien Berufs interpretieren zu können. Insofern sehe ich jenseits der offiziellen KMK-Beschlusslage wirklich diese erheblichen Schwierigkeiten und frage mich, ob wir die im Prinzip richtige und sowohl synchron wie sequenziell polyvalent nutzbare Studienstruktur nicht unter Wert benutzen, sie falsch besetzen, die Lehrämter falsch über einen Leisten schlagen und dabei uns Normierungen einhandeln, die es auch unmöglich machen, wenigstens alternative Erfahrungen zu sammeln.<sup>3</sup>

Es mag sein, dass die zwischenzeitlichen Einsichten, die in den Beschlüssen der KMK vom Februar dieses Jahres zum Ausdruck kommen, die Besorgnisse von Herrn Tenorth etwas gemildert haben; sicher bin ich mir da keineswegs. Wenn ich mir jedoch die lehrerbildungspolitische Praxis ansehe – um als Beispiel nur die neuen, insgesamt durchaus bemerkenswerten Eckpunkte der Regierung von Nordrhein-Westfalen<sup>4</sup> zu nehmen, in denen eine wirklich funktionale Polyvalenz des Bachelor mehr wie ein Lippenbekenntnis aussieht – , dann sehe ich für eine Entwarnung keinen Anlass.

---

<sup>3</sup> Neue Wege in der Lehrerbildung – Staatliche und universitäre Verantwortlichkeiten: Erträge einer Podiumsdiskussion (Moderiert und redigiert von Hans N. Weiler). Doris Lemmermöhle et al. (Hrsg.), Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen. Münster: Waxmann, 2007, 23-50.

<sup>4</sup> <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2007/Lehrerbildung/index.html>

Weder die Hochschulreform noch die Lehrerbildung werden es sich leisten können, sich der Herausforderung eines berufsbefähigenden, polyvalenten Bachelor-Angebots zu entziehen. Hier kann die Lehrerbildung, im ungünstigsten Fall und wie von Tenorth befürchtet, ein formidables Hindernis werden; sie kann aber auch ein Exempel statuieren sowohl für einen berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss für Aufgaben im Bildungswesen als auch für einen polyvalenten fachwissenschaftlichen Abschluss mit der Perspektive eines selektiven Zugangs zu professionsorientierten Masters-Angeboten.

## 2. Die strukturelle Einbettung der Lehrerbildung in die Hochschulen

Die institutionelle Verortung der Lehrerbildung an den Hochschulen gehört mit Recht zu den dringendsten und zentralen Punkten auf der Reformagenda der Lehrerbildung. Sie bietet gleichzeitig die Chance, zu einem wichtigen Impuls für sehr viel breiter angelegte strukturelle Neuordnungen an den Hochschulen zu werden.

Es dürfte inzwischen hinlänglich klar sein, dass die traditionell übliche Praxis, die Lehrerbildung einer Residualstruktur mit minimalen Koordinierungsvollmachten und noch minimaleren Ressourcen zu überlassen, den Ansprüchen einer professionellen und wissenschaftlich integren Lehrerbildung nicht mehr genügen kann. Es gehört für einen externen Beobachter (zumal einen, der von einer wissenschaftlich erstklassigen, selbstbewussten und reichhaltig ausgestatteten School of Education wie der von Stanford kommt) zu den deprimierenderen Erfahrungen, wie Programme der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen für eine auch nur halbwegs angemessene personelle und intellektuelle Ausstattung ihrer Lehrangebote auf die Gnade und Barmherzigkeit der einschlägigen fachwissenschaftlichen Fakultäten, sozialwissenschaftlichen Disziplinen und oft genug auch der Erziehungswissenschaft angewiesen sind.

Es ist in der wissenstheoretischen wie in der hochschulpolitischen Diskussion inzwischen ebenso klar, dass die Rolle der Fächer als exklusiver logischer Einheiten für den strukturellen Aufbau einer Universität inzwischen in einem relativ hohen Grade obsolet geworden ist, und dass sich bahnbrechende neue wissenschaftliche Fragestellungen vorzugsweise an den Schnittstellen herkömmlicher Fachdomänen ergeben. Darüber hinaus wird zunehmend deutlich, dass die Schlüsselprobleme moderner Gesellschaften – Gesundheit, Sicherheit, Umwelt, Recht – und eben auch Bildung – uns nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach Fachgrenzen zu ordnen. Ein wissenschaftlich angemessenes Verständnis dieser Probleme ist ganz offensichtlich nur in der konzertierten analytischen Aktion sehr unterschiedlicher, aber gleichermaßen einschlägiger Disziplinen möglich. Die Untersuchung von biogenetischen Prozessen, von Epidemien, von Kriminalität, von Siedlungs- und Verkehrsströmen, von internationalen Konflikten und von Schulerfolg oder -misserfolg dürfte dies reichlich belegen.

Diese Tatsache macht es notwendig, sich über die Grenzen fachlich organisierter Wissenschaft Rechenschaft abzulegen und nach neuen und ergänzenden universitären Strukturformen zu suchen, die dieser natürlichen Interdisziplinarität gesellschaftlicher Problemstellungen in Forschung und Lehre Rechnung zu tragen in der Lage sind. Dieses Postulat hat es bisher in Deutschland nur bis an den Rand der Hochschulreform-Diskussion geschafft; das hat wahrscheinlich damit zu tun, dass diese Diskussion insgesamt wenig Neigung erkennen lässt, sich mit inhaltlichen Fragen der Logik von Wissenschaft und ihren organisatorischen Auswirkungen zu beschäftigen – ein Luxus, den sie sich nicht sehr viel länger mehr leisten können. Es gibt allerdings Anzeichen dafür, dass die Frage der angemessenen Organisation von Wissenschaft durchaus auf dem Wege in das Zentrum der Hochschulreformdebatte ist.

Ich habe dem nicht zuletzt dadurch Vorschub zu leisten versucht, dass ich das Denkmodell einer *Professional School* in diese Diskussion eingebracht habe – einer universitären Struktureinheit, die sich von klassischen Fakultäten oder Fachbereichen vor allem dadurch unterscheidet, dass sie sich in Forschung und Lehre sehr viel ausdrücklicher am Wissens- und Ausbildungsbedarf gesellschaftlicher Kernbereiche orientiert und sich deshalb sehr viel stärker problemorientiert, anwendungsbezogen und interdisziplinär definiert.

Ich will dieses Denkmodell „professional school“ hier nicht weiter ausbreiten; man kann darüber anderswo, u.a. auf meiner Website<sup>5</sup>, genug nachlesen. In diesem Zusammenhang kommt es mir auf die Tatsache an, dass eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung – wie sie z.Zt. an einigen deutschen Hochschulen diskutiert und dem Prinzip nach auch in den NRW Eckpunkten ermutigt oder zumindest erlaubt wird – sehr wohl als besonders geeignetes Pilotprojekt für eine breitere Erprobung dieses Strukturmodells dienen könnte. So könnte eine solche Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung sehr wohl

- die für eine erstklassige Bildungsforschung und Lehrerbildung erforderlichen personellen Ressourcen auf dem Wege über gemeinsame Berufungen (*joint appointments*) mit den einschlägigen Fachbereichen (Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Sprachwissenschaft usw.) verlässlich einbinden,
- auf diese Weise auch, ebenfalls per gemeinsamer Berufung, die doppelte professionelle Legitimation der Fachdidaktiker als ausgewiesene Vertreter ihres Fachs wie als professionell anerkannte Didaktiker sicher stellen,
- eine transparentere und ehrlichere Präsenz der Erziehungswissenschaften in Bildungsforschung und Lehrerbildung einfordern und ermöglichen,
- Forschung und die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht allein an den fachimmanenten Wissensinteressen der Disziplinen, sondern an der Analyse der zentralen Probleme des Bildungswesens

---

<sup>5</sup> <http://www.stanford.edu/people/weiler>

- orientieren (und das nicht wie bisher im wesentlichen den außeruniversitären Bildungsforschungsinstituten überlassen),
- In diesem Rahmen auch ein zentraler Ort für die (trotz aller Bemühungen gerade auch im Programm „Neue Wege in der Lehrerbildung“) nach wie vor unterentwickelte Lehrerbildungsforschung werden und schließlich
  - eine institutionelle Brücke zur professionellen Welt des Lehrens und Lernens und damit sowohl zur 2. Phase der Lehrerbildung als auch zu den Einrichtungen und Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung schaffen.

Dabei will ich es bewenden lassen und nur noch einmal den für mein Thema wichtigen Kern herausstellen: Für die dringend notwendige strukturelle Neuorientierung der deutschen Hochschulen könnte das Modell einer Professional School für Lehrerbildung und Bildungsforschung eine wichtige Rolle als Pilotprojekt und Katalysator spielen.

### 3. Fachwissenschaften und Lehrerbildung als Strukturproblem

Ich habe im Zusammenhang mit dem Modell der Professional School bereits die Frage der Fachdidaktik angesprochen, möchte hier aber noch ein wenig weiter ausholen. Es ist sicher nicht ganz unberechtigt, von der Fachdidaktik als einer besonders problematischen Komponente der Lehrerbildung in Deutschland zu sprechen – vor allem im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Produktivität in der fachdidaktischen Forschung. Diese Problematisierung ist gleichzeitig aber auch höchst unfair, denn viele der zentralen Probleme der Fachdidaktik sind in Wahrheit Probleme der Fachwissenschaften, denen sie zugeordnet ist.

Ich nehme diese Frage in meinen Katalog der Verknüpfungen zwischen Hochschulreform und Lehrerbildung deshalb auf, weil ich eine profunde Reflektion über das Selbstverständnis der Fächer an den deutschen (und übrigens auch an den amerikanischen) Universitäten für einen unverzichtbaren, wenn auch bislang vernachlässigten Teil der Hochschulreform halte. Dabei geht es nicht in erster Linie um den wissenschaftlichen Ertrag der fachwissenschaftlichen Forschung; der ist insgesamt gewiss beträchtlich, wenn auch von Hochschule zu Hochschule und von Fach zu Fach höchst variabel. Worum es mir vielmehr geht ist das, was ich als Postulat fachwissenschaftlicher Öffentlichkeit bezeichnen würde – also die in einem demokratischen Gemeinwesen nicht erlassbare Pflicht, wissenschaftliche Forschung transparent und verständlich zu machen – eine Pflicht, auf die sich auch die Forderungen nach „public understanding of science“ beziehen. Mit dieser Fähigkeit, fachwissenschaftliche Ergebnisse und Methoden auch außerhalb der Grenzen des Faches vermitteln zu können, ist es in der hehren Akademie nicht zum besten bestellt – worin ich auch einen der Gründe für die Problematik der Fachdidaktik sehe, deren Auftrag zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte bislang eben nicht zu den Prioritäten der institutionalisierten Fachwissenschaften gehört. Solange sich dieses grundsätzliche Selbst- und Missverständnis der

Fachwissenschaften nicht fundamental korrigiert, und solange die Fachwissenschaften nicht ihren gesellschaftlichen Auftrag auf Transparenz und Vermittlung ernst nehmen als bisher – solange werden auch die ausgeklügeltsten institutionellen Regelungen der problematischen Stellung der Fachdidaktik nicht abhelfen können.

#### 4. Staatliche und universitäre Verantwortung in der Lehrerbildung

Die Göttinger Podiumsdiskussion vor einem Jahr, die ich schon einmal angesprochen habe, hat sich intensiv mit dem Verhältnis von staatlicher und universitärer Verantwortung in der Lehrerbildung beschäftigt; es lohnt sich, das noch einmal nachzulesen<sup>6</sup>. Ich will das hier nicht wiederholen, möchte in diesem Rahmen aber noch einmal aus einer etwas anderen Richtung auf das Thema zurückkommen.

Unsere Aufmerksamkeit in der bisherigen Diskussion dieses Themas hat sich ja weitgehend auf die Frage konzentriert, wie sich Universität und Staat in der ersten Phase der Lehrerbildung zueinander verhalten, und speziell: in wessen Zuständigkeit und Verantwortung die Bestätigung des erfolgreichen Abschlusses dieser Phase fällt. Dieses Problem scheint sich in Deutschland einer Lösung zu nähern, zumindest in Nordrhein-Westfalen. Dahinter aber erscheint ein analoges, aber anscheinend noch komplexeres Problem, das mit dem Verhältnis zwischen der 1. und der 2. Phase der Lehrerausbildung zu tun hat. Ich bin, nicht zuletzt aufgrund der Diskussionen im Wissenschaftlichen Beirat des Programms „Neue Wege in der Lehrerbildung“, zu der wohlüberlegten Ansicht gekommen, dass es sich bei der Neuorientierung des Verhältnisses zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung um die nächste große Herausforderung im Bereich der Lehrerausbildung handelt<sup>7</sup>. Hier sind Fragmentierungen, Diskontinuitäten und Dissonanzen zu überwinden, die die Logik wie die Praxis der derzeitigen Lehrerbildung ebenso belasten wie die an ihr aktiv oder passiv Beteiligten.

Wenn dem so ist, dann stellt sich hier das Verhältnis zwischen staatlicher Verwaltung und Aufsicht und universitärer Autonomie auf eine noch grundsätzlichere Weise als in den Auseinandersetzungen über Master-Abschlüsse vs. Staatsexamen in der 1. Phase. Man wird sich dieser Herausforderung stellen müssen; sie lässt sich nur umgehen um den Preis einer Fortsetzung der bisherigen und zutiefst unbefriedigenden Situation.

#### 5. Universitäten und Fachhochschulen in der Lehrerbildung

Ich würde mir selbst nicht mehr in die Augen blicken können, wenn ich es versäumen würde, dieses Thema in meinen Katalog der hochschulreformpolitisch wichtigen Themen der Lehrerbildung aufzunehmen

---

<sup>6</sup> Siehe Anmerkung 3.

<sup>7</sup> Siehe hierzu auch Jutta Walke, Die Zweite Phase der Lehrerbildung – Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen (Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III). Essen: Edition Stifterverband, 2007.

– so heiß das Eisen auch sein mag (wenngleich ich den Eindruck habe, dass auch hier die Temperaturen sich allmählich etwas abkühlen). Ich beziehe dieses Thema aus zwei Gründen in meine Überlegungen ein. Zum einen bin ich der Meinung, dass die Fachhochschulen eine der vier wichtigsten Erfindungen der neueren deutschen Hochschulpolitik sind<sup>8</sup>. Zum anderen, und in Verbindung mit dieser ersten Feststellung, halte ich es für ausgesprochen töricht, einer so vortrefflichen Institution wie den Fachhochschulen die Teilnahme an der gesellschaftlich so wichtigen Aufgabe der Lehrerbildung grundsätzlich zu versagen – mit einigen wenigen Ausnahmen, von denen eine – die Kooperation zwischen der Universität Münster und der FH Münster – zu Recht in das Förderprogramm „Neue Wege in der Lehrerbildung“ aufgenommen wurde. Fachhochschulen haben in der Regel ein sehr viel ungestörteres und unbefangeneres Verhältnis zu gesellschaftlichen Problembereichen als Universitäten, und es ist nicht einzusehen, weshalb sie nicht in der Lage sein sollten, eine durchaus praxis- und schulbezogene Lehrerbildung zu leisten. Ich kenne natürlich die Einwände, die wirklichen und die vorgeschobenen, und lasse eigentlich nur den eines unzureichend breiten Fächerspektrums gelten – allerdings mit der Anmerkung, dass sich das auch ändern lässt.

In den Beratungen des Wissenschaftsrats zur Lehrerbildung vor einigen Jahren ist die Frage der Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerbildung mit einem lauten Plumps unter den Tisch gefallen. Ich glaube nicht, dass das in dieser Frage das letzte Wort war. Sollten die Universitäten weiterhin die Lehrerbildung so stiefmütterlich und herablassend behandeln wie das bisher in vielen Fällen geschehen ist, dann sollte man sich nicht wundern, wenn die Rolle der Fachhochschulen in der Lehrerbildung sehr bald wieder auf dem Verhandlungstisch der Bildungs- und Lehrerbildungspolitik landet. Auch hier könnte ich mir, mit anderen Worten, durchaus vorstellen, dass die Lehrerbildung zu einem Katalysator für die ohnehin längst fällige Neubestimmung des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland würde.

## 6. Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung im Rahmen der Hochschulreform

Wir haben jetzt schon in einigen Fällen gesehen, dass die Lehrerbildung nicht nur passives Objekt der Hochschulreform ist (das ist sie zweifellos auch), sondern in bestimmten Zusammenhängen auch als handelndes Subjekt gefragt oder zumindest denkbar ist. Das gilt in einem ganz spezifischen Sinn da, wo die Erfahrungen und intellektuellen Ressourcen der Lehrerbildung der Hochschule selbst zugute kommen könnten. Denn es ist ja eigentlich nicht einzusehen, dass eine professionell aufgestellte und kompetente Lehrerbildung zwar an Grundschulen, Realschulen, Berufsschulen oder Gymnasien segensreiche Wirkungen entfalten kann, dass ihr ähnliche Wirkungen aber in der Hochschule selbst nicht zugetraut werden.

---

<sup>8</sup> Die anderen drei sind nach meiner Einschätzung das Graduiertenkolleg, der Wissenschaftsrat und die Zielvereinbarung.

Mit anderen Worten: Man könnte sich durchaus vorstellen, dass die Erfahrungen und Kapazitäten der Lehrerbildung sehr wohl einer ja durchaus wünschenswerten Professionalisierung der Hochschuldidaktik zugute kämen. Auch das würde natürlich, wie alles andere in der Lehrerbildung auch, nur auf der Basis eines sehr viel robusteren und reichhaltigeren Programms der Lehrerbildungsforschung funktionieren, aber dieses Defizit müsste ja ohnehin aufgearbeitet werden. Eine besonders reizvolle Aufgabe für eine so verstandene (Hochschul-)Lehrerbildung wäre die dringend notwendige Entwicklung und Kultivierung einer Didaktik von Schlüsselqualifikationen, wie sie in vielen Konzepten zur Bachelor-Ausbildung postuliert, aber meines Wissens nirgends wirklich aufgearbeitet ist.

Die Qualität der Hochschullehre kann als eine längst noch nicht erledigte, ja eigentlich nicht einmal richtig begonnene Aufgabe der Hochschulreform in Deutschland gelten – eine Aufgabe, die immer schon wichtig war, im Zeitalter von Studiengebühren aber besondere Brisanz gewinnt. Sich dieser Aufgabe anzunehmen wäre für die Lehrerbildung wie für die Bildungsforschung eine ebenso einschlägige wie verdienstvolle Tat.

Damit will ich meinen Katalog der Themen beenden, in denen Lehrerbildung und Hochschulreform sich als in unterschiedlicher Weise aufeinander angewiesen erweisen. Der Katalog ließe sich gewiss noch um einiges verlängern. Ich würde es zum Beispiel überaus reizvoll finden, Lehrerbildung als Paradigma von Steuerungsproblemen im Hochschulwesen zu sehen und die Zusammenhänge zwischen Studienwahl und Studienerfolg einerseits und verschiedenen Beratungs- und Anreizmechanismen (wie etwa bevorzugte Schuldentilgung) andererseits sorgfältiger zu analysieren. Auch wäre es interessant zu erkunden, unter welchen Bedingungen Hochschulen, die traditionell eher zur Insularität neigen, dazu gebracht werden können, Allianzen mit neuen Partnern in der Lehrerbildung – etwa mit Studienseminaren oder mit Laborschulen oder mit Einrichtungen der Lehrerfort- und -weiterbildung – einzugehen.

Ich will diesen und einigen anderen verlockenden Themen hier nicht weiter nachgehen, denn zum einen drängt die Zeit und zum anderen glaube ich, das ich meine These von der engen Verknüpfung von Hochschulreform und Lehrerbildung fürs erste hinlänglich belegt und illustriert habe. Ich will aber, bevor ich schließe, noch ein anderes tun und damit auch meiner Reputation als bildungswissenschaftlicher Komparatist gerecht zu werden versuchen. Ich nenne dieses abschließende Postscriptum:

Vergleichende Perspektiven zur Ausstattung von Hochschulen und Lehrerbildung

Vieles an sinnvoller Hochschulreform ist möglich ohne zusätzliche Ressourcen; ein entscheidender Durchbruch in der qualitativen und quantitativen Entwicklung des deutschen Hochschulwesens wird jedoch ohne

massive zusätzliche Ressourcen nicht möglich sein. Genau das gleiche gilt für die Lehrerbildung. Ich bin mit anderen ernsthaften Beobachtern der Meinung, dass sowohl Exzellenzinitiative als auch Hochschulpakt dramatisch unterfinanziert sind; ich bin der ebenso wohlüberlegten Meinung, dass ein wirklicher Durchbruch in dem gemeinsamen Entwicklungsgebiet von Lehrerbildung und Bildungsforschung nur mit dem massiven Einsatz zusätzlicher Mittel für Personal, Modellversuche und Forschungsprojekte möglich sein wird.

Welcher Größenordnungen es dafür bedarf, das kann man beginnen zu ermessen, wenn man sich die Dimensionen des „America COMPETES Act“<sup>9</sup> vergegenwärtigt, eines neuen Gesetzes, das der amerikanische Präsident, der im übrigen hier nicht der Erwähnung wert wäre, vor einigen Wochen unterzeichnet hat. Das Gesetz ist im wesentlichen der neuen demokratischen Mehrheit im amerikanischen Kongress zu verdanken und geht zurück auf einen bemerkenswerten Untersuchungsbericht der amerikanischen Akademien der Wissenschaft aus dem Jahre 2005 mit dem bezeichnenden Titel „Rising above the Gathering Storm“ – einer sehr sorgfältigen Analyse der gefährdeten internationalen Wettbewerbssituation des amerikanischen Bildungs- und Wissenschaftssystems, vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Das Volumen dieser Initiative ist, selbst für amerikanische Verhältnisse, atemberaubend: 33,6 Mrd. \$ über 3 Jahre – das entspricht, umgerechnet auf die jeweiligen Laufzeiten und Währungen, etwa 21 Exzellenzinitiativen.

Die Schwerpunkte der Förderung sind

- eine Verdoppelung des Budgets der National Science Foundation (NSF),
- die massive Förderung innovativer Technologieforschung und
- die Ausbildung und Einstellung von 25.000 neuen Lehrern sowie die Fortbildung von bereits tätigen Lehrern in den Naturwissenschaften, Mathematik und Fremdsprachen.

Solchen Initiativen der öffentlichen Hand stehen private Initiativen zur Seite, die den Berufseintritt und den Verbleib im Beruf für ausgebildete Lehramtsanwärter attraktiver machen sollen; Stanford University bietet z. B. den Absolventen seines Lehrerausbildungsprogramms aus einem von privaten Spenden und Mitteln der Universität gespeisten Fond von \$20 Millionen besondere Formen der Studienfinanzierung an, deren rückzuzahlende Komponente nach vierjähriger Tätigkeit an öffentlichen Schulen vollständig nachgelassen wird<sup>10</sup>.

Aber die Konkurrenz kommt keineswegs nur aus den USA. Indien erörtert zur Zeit ernsthaft einen Vorschlag seiner *National Knowledge Commission*, die Zahl der indischen Universitäten von derzeit 350 in den nächsten 20 Jahren auf 1500 zu erhöhen – nicht zuletzt, um dem rasant steigenden Bedarf an gut

---

<sup>9</sup> Offiziell der „The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act (COMPETES)“ (H.R. 2272) ([http://science.house.gov/legislation/leg\\_highlights\\_detail.aspx?NewsID=1938](http://science.house.gov/legislation/leg_highlights_detail.aspx?NewsID=1938))

<sup>10</sup> <http://news-service.stanford.edu/pr/2006/pr-steploan-100406.html>

ausgebildeten Lehrern gerecht zu werden. Und es ist aufschlussreich, sich in den neueren Daten der OECD die massiven Zuwächse in den öffentlichen Mitteln für Hochschulen und Wissenschaft in den skandinavischen Ländern anzusehen.

Mit anderen Worten: Investitionen in die Zukunft von Hochschulen und Lehrerbildung sind ein kritischer Bestandteil des internationalen Wettbewerbs geworden. Deutschland ist hier, trotz Hochschulpakt und Exzellenzinitiative, weit im Hintertreffen. Ich will noch ein Stück unfreundlicher werden: Manchmal habe ich den Eindruck, dass der in Deutschland so bemühte Diskurs über Hochschulreform und die Reform der Lehrerbildung eine Art Alibi-Funktion hat, die die Aufmerksamkeit davon ablenken soll, dass öffentliche und private Aufwendungen für Bildung und Wissenschaft in Deutschland sowohl im Hinblick auf den künftigen Wissens- und Ausbildungsbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft als auch im internationalen Wettbewerb völlig unzulänglich sind.

Um im Bild Frank Sinatras zu bleiben: Ein schwächliches Ross hat eine überladene Kutsche zu ziehen.