

Die Reform der Lehrerbildung und die Reform der Hochschulen Zwei unvollendete Kunstwerke¹

Festvortrag zur Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und
Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn
30. April 2008

Prof. Dr. Hans N. Weiler²
Stanford University

Unvollendete Kunstwerke sind in der Geschichte der Kunst zahlreicher als man denkt. Sie sind oft sehr viel interessanter als vollendete Kunstwerke, denn sie offenbaren gleichsam das Innenleben des schöpferischen Prozesses – sie gestatten es dem Betrachter, dem Künstler bei der Arbeit über die Schulter zu sehen und einen ansonsten flüchtigen Moment in der Entstehung des Kunstwerks festzuhalten. Der französische Soziologe und Philosoph Pierre-Michel Menger, der sich in besonderer Weise mit unvollendeten Kunstwerken beschäftigt hat, spricht sogar von „einer modernen Ästhetik, die vom Ideal der Vollkommenheit Abschied nimmt, um das Unvollkommene und das offene Ende als Kernwerte der Kunst zu feiern.“³ Wie faszinierend jedenfalls unvollendete Kunstwerke sein können, das sieht man sehr schön an der Pietà Rondanini des Michelangelo aus dem Castello Sforzesco in Mailand, die schon die innige Beziehung zwischen der trauernden Mutter und dem gekreuzigten Sohn erkennen lässt, die Einzelheiten dieser Beziehung aber offen lässt und der Vorstellungskraft des Betrachters anheim stellt.

Das gilt aber auch für Leonardo da Vincis „Hieronymus“ von 1481 – ein Bild, das heute wieder in den Vatikanischen Museen zu finden ist, in der Zwischenzeit aber zu einem Teil als Schranktür und zu einem anderen Teil als Rückseite einer römischen Werkbank Verwendung gefunden hatte. Hier streicht gerade der Mangel an dem bei Leonardo ansonsten reichlich vorhandenen Detail die Grundstimmung von Einsamkeit ebenso heraus wie die kreatürliche Verbundenheit zwischen dem Einsiedler und dem ihm zum Gefährten

¹ Dies ist eine Weiterführung von Überlegungen, die zunächst als Abschlussvortrag für das Symposium „Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung“ am 26. September an der Universität Bamberg angestellt wurden; siehe auch Hans N. Weiler, Reformen an Hochschulen und in der Lehrerbildung: Katalysatoren gesucht. *Wirtschaft und Wissenschaft*, Heft 4/2007, 38-45.

² Der Autor ist Professor Emeritus of Education and Political Science an der Stanford University (Website: www.stanford.edu/people/weiler; Email: weiler@stanford.edu). Er war von 2003 bis 2007 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats für das gemeinsam vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator getragene Programm „Neue Wege in der Lehrerbildung“.

³ http://www.wiko-berlin.de/index.php?id=195&no_cache=1&tx_wikofellows_pi1%5Baction%5D=details&tx_wikofellows_pi1%5Buid%5D=607&tx_wikofellows_pi1%5Bbackpid%5D=183

gewordenen Löwen, dem Hieronymus der Legende nach einen schmerzhaften Dorn aus der Tatze gezogen und ihn damit für sich eingenommen hatte. (Ich widerstehe der Versuchung, bereits an dieser Stelle hochschulpolitische Parallelen zu ziehen.)

Derselbe Leonardo übrigens hatte in späten Jahren an einem monumentalen Auftragswerk zu arbeiten begonnen – einem Reiterstandbild für Francesco Sforza. Davon ist gerade einmal eine Skizze erhalten – aber welche Skizze! Von dem Standbild selbst ist nur ein Tonmodell des Pferdes entstanden, das die 1499 in Mailand einmarschierenden französischen Bogenschützen aus der Gascogne als Zielscheibe missbrauchten. In einer späten und für meine amerikanischen Landsleute typischen Geste hat 1999 ein pensionierter Flugkapitän aus Pennsylvania, Charles Dent, eine (relativ freie) Nachbildung des Pferdes veranlasst und zur Erinnerung an Leonardo der Stadt Mailand geschenkt. Auch so können unvollendete Kunstwerke Geschichte machen.

Natürlich bedarf es einer gewissen kulturellen Unverfrorenheit, Hochschulreform und Lehrerbildung mit so erhabenen Momenten der Kunstgeschichte in Beziehung zu setzen und Kunstwerke wie die hier genannten – oder auch etwa Mahlers 10. Sinfonie oder so eindrucksvolle literarische Fragmente wie Robert Musils „Mann ohne Eigenschaften“ – als Metaphern für den unvollendeten Zustand von bildungspolitischen Veränderungsprozessen zu bemühen. Aber bei näherem Zusehen ist die Parallele vielleicht doch nicht so kühn und unverfroren.

Zunächst einmal dürfte völlig unstrittig sein, dass es sich sowohl bei der Reform der deutschen Hochschulen wie auch bei der Reform der Lehrerbildung in Deutschland um ausgesprochen unvollendete Werke handelt. Ob es sich dabei um Kunstwerke handelt, ist eine andere Frage, in der man je nach Perspektive zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen kann. Richtig ist aber sicher auch das, was ich vorher schon über den Erkenntnisgewinn beim Betrachten unvollendeter Kunstwerke gesagt habe: Dass diese Betrachtung zum einen einen Einblick in den Prozess der noch ausstehenden Vollendung eröffnet, den das vollendete Werk nicht gestattet, und dass sie zum anderen das endgültige Ergebnis des Entstehungsprozesses noch auf interessante, ja nachgerade verführerische Weise offen hält.

Denn es ist ja wirklich verlockend, sich einmal vorzustellen, was denn etwa bei den mit „Bologna-Prozess“ überschriebenen Reformen am Ende wirklich einmal herauskommen mag – genau so, wie man zu gerne gewusst hätte, wie denn das Reiterstandbild des Francesco Sforza tatsächlich ausgesehen hätte, wenn das Tonmodell nicht von den französischen Bogenschützen kurz und klein geschossen und das Standbild von Leonardo und nicht von Charles Dent aus Pennsylvania zur Vollendung geführt worden wäre.

Wer weiß denn beim gegenwärtig arg unvollendeten Stand der Dinge schon, was aus dem polyvalenten Bachelor einmal werden wird oder wie sich

Schulverwaltung und Hochschulen in Baden-Württemberg eines Tages einmal über den Übergang vom Bachelor zum Master für Lehramtskandidaten einigen werden – das ist fast so spannend und fast so schwer zu beantworten wie die Frage, wie denn Gustav Mahlers zehnte Sinfonie geklungen hätte, wenn sie von Mahler selbst und nicht von Deryck Cooke fünfzig Jahre später vollendet worden wäre.

Ich will, wie gesagt, die Parallele hier nicht unziemlich weit ausdehnen, will mir aber doch für den weiteren Verlauf meiner Überlegungen diese Analogie zwischen unvollendeten Reformen und unvollendeten Kunstwerken ein Stück weit bewahren in der Hoffnung, daraus doch noch einen gewissen analytischen Nutzen zu ziehen.

Dazu aber bedarf es der eingehenderen Beschäftigung mit den Baustellen und den Werkstätten der Reform, den Ateliers also, in denen sich auf unterschiedliche Weise der Prozess der allmählichen Vollendung vollzieht, dem zuzuschauen hier und da erbaulich, gelegentlich auch ernüchternd sein kann, immer aber aufschlussreich ist.

Ich will mir drei solcher Baustellen oder Ateliers ansehen. Jede davon belegt, wie unvollendet die Reform noch ist. Jede davon belegt aber auch, dass es sich bei den Hochschulen und bei der Lehrerbildung um zwei eng miteinander verknüpfte Bereiche reformerischer Tätigkeit handelt. Mit anderen Worten und als Grundthese dieser Ausführungen: Die Reform der deutschen Hochschulen und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland sind unausweichlich und auf Gedeih und Verderb miteinander verknüpft und aufeinander angewiesen. Man wird also fragen müssen, 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 könnten – dass also, um in der Sprache der Ateliers zu bleiben, die Reform der Lehrerbildung Modell stehen könnte für manche der schöpferischen Veränderungen, die an den Hochschulen generell im Gange sind – oder zumindest wünschenswert wären.

Bei den drei Baustellen, auf denen ich der Verbindung zwischen diesen beiden Reformprozessen nachgehen möchte, handelt es sich um die folgenden:

- Baustelle 1. Lehrerbildung und gestufte Abschlüsse;
- Baustelle 2. die strukturelle Einbettung der Lehrerbildung in die Hochschulen;
- Baustelle 3. Fachwissenschaften und Lehrerbildung als Strukturproblem.

Im Anschluss an diesen Rundgang möchte ich mich noch kurz mit einigen neuen Baustellen beschäftigen und mir schließlich noch einige Anmerkungen zu der Frage gestatten, welcher Bedingungen es denn bedarf, um aus unvollendeten

Werken – in der Kunst wie in der Bildungsreform – vollendete Werke werden zu lassen.

Baustelle 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 auch nicht in der Lage ist, sich aufeinander aufbauende, aber in ihrem Beitrag zur Berufsqualifizierung zunächst einmal voneinander unabhängige Stufen der Hochschulausbildung vorzustellen⁴.

Dass es darüber hinaus aber auch noch eine Menge Unverstand zum Wesen und zu den Möglichkeiten gestufter Abschlüsse in den Amtsstuben der Schulverwaltung gibt, zeigt als jüngstes Beispiel der Konflikt zwischen Kultusministerium und Hochschulen in Baden-Württemberg⁵. Dort sollte das im Sinne von Bologna völlig legitime Prinzip einer qualitativen Auslese bei der Zulassung zum Masterstudium (ein Prinzip, von dem am Ende auch die Qualität und Reputation der Lehrerausbildung profitiert hätte) im Interesse der von der Schulverwaltung geforderten de facto Einstufigkeit der universitären Lehrerausbildung geopfert werden – ein Ansinnen, dem sich die baden-württembergischen Universitäten mit Recht widersetzt haben. Am Ende dieser Posse erhebt dann, wie ein etwas angeschlagener Phoenix aus der Asche, aufs neue das eigentlich schon längst abgeschriebene Staatsexamen für Lehramtskandidaten.

Die Lehrerbildung spielt also im Zusammenhang mit dem großen Projekt der Studienreform gelegentlich eine durchaus zwielichtige Rolle, die der Gefahr einer Unterwanderung der eigentlichen Reformziele des Bologna-Prozesses in gewisser Weise sogar noch Vorschub leistet. Elmar Tenorth hat dieses Problem vor einiger Zeit in einer Podiumsdiskussion in Göttingen mit der ihm eigenen

⁴ Siehe hierzu u.a. Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.

⁵ „Das Land stoppt Bachelor und Master für Lehrer“, Badische Zeitung, 18. April 2008.

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. ... Man belastet ... 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 uns dabei Normierungen einhandeln, die es auch unmöglich machen, wenigstens alternative Erfahrungen zu sammeln.⁶

Ich weiß nicht, ob die Einsichten, die inzwischen in den Beschlüssen der KMK vom Februar 2007 zum Ausdruck kommen, die Besorgnisse von Herrn Tenorth etwas gemildert haben; angesichts solcher Entwicklungen wie der in Baden-Württemberg bin ich mir da keineswegs sicher. Selbst in den neuen, insgesamt durchaus bemerkenswerten Eckpunkten der Regierung von Nordrhein-Westfalen⁷ kann ich mich nicht ganz des Eindrucks erwehren, dass es sich hinsichtlich einer wirklich funktionalen Polyvalenz des Bachelor immer noch mehr um ein Lippenbekenntnis handelt – aber ich bin gerne bereit, mich eines Besseren belehren zu lassen.

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

⁶ Neue Wege in der Lehrerausbildung – 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.

⁷ <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2007/Lehrerausbildung/index.html>

Fall und wie von Tenorth befürchtet, ein formidables Hindernis werden; sie könnte 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.

Baustelle 2. Die strukturelle Einbettung der Lehrerbildung in die Hochschulen

Die institutionelle Verortung und strukturelle Einbettung der Lehrerbildung an den Hochschulen gehört mit Recht zu den dringendsten und zentralen Punkten auf der Reformagenda der Lehrerbildung. Sie bietet aber gleichzeitig auch 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 universitären Residualstruktur mit minimalen Koordinierungsvollmachten und noch minimaleren Ressourcen zu überlassen, den Ansprüchen einer professionellen und wissenschaftlich anspruchsvollen 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 eher deprimierenden 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 einer alles andere als kooperativen 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. Bahnbrechende neue wissenschaftliche Fragestellungen entstehen vorzugsweise an den Schnittstellen herkömmlicher Fachdomänen. 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 einzusortieren. Ein wissenschaftlich angemessenes Verständnis dieser Problembereiche 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 Reformdiskussion 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 Website⁸, genug nachlesen. In diesem Zusammenhang kommt es mir auf die Tatsache an, dass eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung – wie sie bei der Neuorientierung von PLAZ Pate gestanden hat und z. Zt. an einigen anderen deutschen Hochschulen intensiv diskutiert und dem Prinzip nach auch in den nordrhein-westfälischen 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,

⁸ <http://www.stanford.edu/people/weiler>; besonders einschlägig ist die Seite http://www.stanford.edu/~weiler/Texts06/Vortrag_Bochum_066.pdf.

- sondern an der Analyse der zentralen Probleme des Bildungswesens orientieren (und das nicht wie bisher im wesentlichen den außeruniversitären Bildungsforschungsinstituten überlassen),
- In diesem Rahmen auch ein zentraler Ort für die 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 Lehrerausbildung 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 heutiges Thema wichtigen Kern herausstellen: Für die dringend notwendige strukturelle Neuorientierung der deutschen Hochschulen könnte das Model einer Professional School für Lehrerbildung und Bildungsforschung durchaus eine wichtige Rolle als Pilotprojekt und Katalysator spielen.

Ich möchte an diesem Punkt die Kolleginnen und Kollegen, die sich in den letzten Jahren – unter der tatkräftigen Leitung von Herrn Kollegen Rinkens – so erfolgreich um das Konzept eines neuen „Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung“ an der Universität Paderborn bemüht haben, meiner Bewunderung und meines Respekts versichern. Sie haben sich mit dieser Neustrukturierung der universitären Lehrerausbildung auf einen schwierigen, aber ungemein wichtigen Weg begeben. Die organische Verbindung von Bildungsforschung und Lehrerbildung, die Doppelmitgliedschaft von Hochschullehrern aus den einschlägigen Disziplinen und die Anlage des PLAZ als einer universitären Querstruktur schaffen entscheidende Voraussetzungen für eine wissenschaftlich solidere und professionell selbstbewußtere Präsenz von Bildungsforschung und Lehrerbildung an der Universität Paderborn und für ein auch weit darüber hinaus zu beachtendes Modell.

Baustelle 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 ein wenig 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 gründliche 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 um die in einem demokratischen Gemeinwesen nicht erlassbare Pflicht, wissenschaftliche Forschung transparent und verständlich zu machen – eine Pflicht, auf die sich im übrigen 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 ernster nehmen als bisher – solange werden auch die ausgeklügeltesten institutionellen Regelungen der problematischen Stellung der Fachdidaktik nicht abhelfen können.

Neue Baustellen für Hochschulreform und Lehrerbildung

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.

Mit anderen Worten: Man könnte sich durchaus vorstellen, dass die Erfahrungen und Kapazitäten der Lehrerbildung sehr wohl einer ja überaus 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.

Jedenfalls kann die Qualität der Hochschullehre 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 Überblick über die Baustellen beenden, in denen in recht enger, wenn vielleicht manchmal auch nicht ganz bewusster Verbindung an der Reform von Lehrerbildung und Hochschulen gebastelt oder auch gestaltet wird. Der Katalog ließe sich gewiss noch um einiges verlängern. Ich würde es zum Beispiel durchaus 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; jenseits der ersten Phase der Lehrerbildung könnte man sich sicherlich eine partnerschaftliche Rolle der Hochschulen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung vorstellen. Hier wäre schließlich auch der Ort, für eine engere Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen in der Lehrerbildung zu plädieren; auch hier hätte die Lehrerbildung die Chance, Pionierarbeit für eine neue und notwendige Allianz im deutschen Hochschulwesen zu leisten.

Ich will diesen und einigen anderen verlockenden Themen hier nicht weiter nachgehen, denn zum einen würde das den Rahmen dieses Vortrags sprengen 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 hoffe, dass ich gleichzeitig auch belegt habe, dass es sich sowohl bei der Reform der Hochschulen als auch bei der Reform der Lehrerbildung durchaus noch um unvollendete Werke handelt. Zum künstlerischen Wert dieser Werke wird man sich zu diesem Zeitpunkt wohl eher noch zurückhaltend äußern müssen, aber man wird sagen können, worauf es besonders ankommt, wenn man diese Werke zur Vollendung bringen will.

Ich würde meinen, dass es hierbei auf drei Dinge besonders ankommt – und es sind wiederum Dinge, die auch bei der Vollendung eines Kunstwerks eine wichtige Rolle spielen. Das erste ist der Mut zur eigenen Überzeugung; das zweite ist das konstruktive Zusammenwirken aller Beteiligten; und das dritte ist die Verfügbarkeit der notwendigen Ressourcen.

Zum ersten: Der Künstler muss an die Idee seines eigenen Werkes glauben, wenn er es zur Vollendung bringen soll; Heinrich von Kleist – selbst einer der großen unvollendeten Künstler der Literaturgeschichte, hat das in der „Familie Schroffenstein“ auf einen sehr prägnanten Nenner gebracht in dem kleinen Dialog zwischen dem Gärtner und dem Grafen Sylvester:

„Ein Gärtner, Herr, bepflanzt zehn Felder lieber
Mit Buchsbaum, eh er einen Kohlstrunk ausreißt.“ -
„Du bist ein Narr. Ausreißen ist ein froh' Geschäft,
Geschieht's um etwas Besseres zu pflanzen.“⁹

Man wird fragen dürfen, wie es mit diesem Mut in der Reform von Hochschulen und Lehrerbildung bestellt ist, und die Antwort wird bestenfalls gemischt ausfallen. Man könnte sich gewiss sehr viel mehr Mut und Begeisterung vorstellen für die enormen Möglichkeiten, die in der Einführung gestufter Studiengänge sowohl für eine kreative Studienreform wie aber auch für die Lehrerbildung liegen. Stattdessen – Baden-Württemberg lässt grüßen – werden Stellungskriege geführt.

Zum zweiten: Der Künstler schafft – aber er schafft nicht allein. Er ist für die Vollendung seiner Werke auf andere angewiesen, auf die Gießer der Skulpturenformen, auf die Lektoren und Verleger, auf die darstellenden Künstler, Theater und Orchester. Anspruchsvolle Reformen bedürfen genau so der Partner, mit denen eine vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit zustande kommen muss. Die Geschichte der deutschen Hochschulreform – eine sehr junge und kurze Geschichte – ist hingegen voll von Dissonanzen und Konflikten: zwischen unternehmerischen Hochschulleitungen und besitzstandswahrenden Hochschullehrern, zwischen autonomiebeschränkenden Wissenschaftsministerien und autonomiebedürftigen Hochschulen, zwischen kurzfristig ideologisierten Gegnern und ebenso ideologisierten Befürwortern von Studiengebühren usw. Ausnahmen bestätigen wie immer die Regel.

Bei der Lehrerbildung ist das nicht anders. Wenn C.P. Snow heute noch einmal seinen berühmten Vortrag von 1959 über „Die zwei Kulturen“¹⁰ halten würde, würde er wahrscheinlich nicht über die unterschiedlichen Kulturen von Geistes- und Naturwissenschaften und ihre Probleme, miteinander zu kommunizieren, sondern über die unterschiedlichen Kulturen von Schul- und Hochschulverwaltungen reden – eine der unversöhnlichsten Formen von Kulturkonflikt, die ich in dieser Republik erlebt habe. Ich beeile mich zuzugeben, dass Nordrhein-Westfalen in jüngster Zeit (unter dem segensreichen Einfluss der Schutzpatrone Jürgen Baumert & Co.) ein gutes Exempel von Konfliktlösung statuiert hat. Wie dauerhaft dieser Erfolg sein wird, und wie bald er sich auch auf

⁹ Heinrich von Kleist, Die Familie Schroffenstein, 1. Akt, 2. Szene (Werke und Briefe in vier Bänden. Band 1). Berlin und Weimar 1978.

¹⁰ C.P. Snow, The Two Cultures and the Scientific Revolution (The Rede Lecture 1959). New York: Cambridge University Press, 1959.

andere deutsche Lande wird ausdehnen lassen – das wird man sorgfältig beobachten müssen. Auf jeden Fall aber ist das Gelingen gerade dieser Kooperation eine entscheidende Voraussetzung für die Nutzung der Synergien zwischen Hochschulreform und Reform der Lehrerbildung, die ich in diesem Vortrag thematisiert habe.

Und schließlich brauchen sowohl Kunstwerke als auch Reformwerke zu ihrer Vollendung angemessene Ressourcen. Spitzwegs „Armer Poet“ in der jämmerlichen Dachkammer ist ein wunderschönes Gemälde, aber kein Erfolgsrezept für große Kunst – ebenso wenig wie die neuere Geschichte der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung in Deutschland ein Erfolgsrezept für internationale Wettbewerbsfähigkeit ist. Ich habe mich dazu vor einigen Wochen in einem sehr kritischen Rückblick auf die Exzellenzinitiative geäußert (den Sie in der FAZ vom 2. April, aber auch auf meiner Website nachlesen können)¹¹. Ich will diese Analyse hier nicht wiederholen, sondern nur allen, die besonders hohe Erwartungen hinsichtlich der internationalen Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen hegen, raten, sich einmal die Entwicklungen nicht nur in den USA, sondern auch in den nordischen Ländern und in China und Indien anzuschauen.

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“¹² vergegenwärtigt, eines neuen Gesetzes, das der amerikanische Präsident, der im übrigen hier nicht der Erwähnung wert wäre, im vergangenen Sommer 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.

¹¹ http://www.stanford.edu/~weiler/Texts08/Vortrag_SV_Eliten.pdf (Folien und Graphiken: http://www.stanford.edu/~weiler/Texts08/Stifterverband_048.ppt).

¹² 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)

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 *made in Germany*.

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 wird¹³.

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.

¹³ <http://news-service.stanford.edu/pr/2006/pr-steploan-100406.html>