

Wiedergelesen (Dokumentation)

Zusammenstellung und Einführung: Tilman Grammes

Inhalt

- Einführung
1. Hartwig Fiege: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969
 2. Clemens Albrecht: Universität als repräsentative Kultur
 3. Klaus Megerle/Wolf-Dieter Narr: Modell für den Studienschwerpunkt Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich des Lehramts an Schulen (Sozialkunde)
 4. Marion W.: Klassenlehrerin im Doppelordinariat, seit 6 Monaten im Schuldienst, Studienfächer: Sozialkunde und Mathematik
 5. Bernd Janssen: Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre.
 6. Wunderlich, Otto (Pseudonym): Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Keywords

Studienbericht, Eduard Spranger, Immatrikulation, Max Horkheimer, Studieneingangstest (Lehramt), Lehrereignungstest, Praxisbericht, Referendariat, Wissenschaftsbetriebslehre

Einführung

Die folgenden Dokumente können in Seminaren zur Lehrerbildung als Reflexionsinstrumente eingesetzt werden, um im Spiegel vergangener Erfahrungen manche Wahrnehmung zu sortieren und strukturell zu klären, die in der Hektik der gegenwärtigen Bildungsreform nur schwer einzuordnen ist. Manch empfundener Leidensdruck mag sich durch die Dokumente auch relativieren. Der Rückblick zeigt: Lehrerbildung war wohl immer im Status permanenter Reform!

Universitätsreformen berufen sich immer wieder auf die klassischen Begründungsschriften von Fichte, Schelling, v. Humboldt und Schleiermacher aus der Zeit der Berliner Universitätsgründung Anfang des 19. Jahrhunderts. Ziel war eine konsistente Verbindung der drei Pole personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft und Befähigung zu praktischem gesellschaftlichen Handeln. Einen Einblick in die Praxis dieser Idee gibt der Studienbericht von Eduard Spranger, eine Art Rechenschaftsbericht. Zum Zeitpunkt der Niederschrift im Februar 1945 war der Philosoph und Pädagoge längst weltbekannt. Der unbedingt lesenswerte Studienbericht vermittelt einen Eindruck von der individuellen Studienpraxis an der Berliner Universität zu Anfang des 20. Jahrhunderts. Darunter sind auch politikwissenschaftliche und nationalökonomische

Vorlesungen und Seminare. Die Voraussetzungen der humboldtschen humanistischen Universität waren in der Realität immer schon gefährdet bzw. so nicht gegeben. Die freie, sich von selbst regulierende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wird unter den Bedingungen der Massenuniversität zum Problem. Die heutige Generation der Studierenden wird die völlige Wahlfreiheit verwundern sowie die Autorität der Hochschullehrer, was zu heftigen Konflikten führen konnte. Spranger berichtet von Fehlwahlen, von verlorenen Semestern und völliger Orientierungslosigkeit (trotz „Studienberatung“); die Anwesenheitslisten „nach Bologna“ hätten ihm wohl zum Verhängnis werden können, denn es treten „Lücken im Besuch“ auf: „Stumpf und Adolf Lasson lasen im S.S. 1900 'Allgemeine Geschichte der Philosophie' 5stündig, wie es damals üblich war. Dass ich die hören musste stand für mich ausser Zweifel. Ich entschloss mich für Lasson, einfach deshalb, weil mich Stumpfs kühle Sachlichkeit in der ersten Stunde gar nicht anzog., während Lasson durch seine altertümlich-Hegelsche Professorenerscheinung – er trug fast immer eine weisse Weste – wie durch einen schauspielerischen Humor etwas Belebendes versprach. Auf die Dauer hatte das Dargebotene für mich nicht viel Reiz, so dass ich Lücken im Besuch eintreten liess. Der Anfänger hat natürlich keine Ahnung, wieviel eine Vorlesung sachlich wert ist, und selbst wenn er sie ablehnt, kann er nicht wissen, wieviel von ihr in seinem Bewusstsein sich niederschlägt, wodurch er für Späteres aufnahmefähiger wird. Die Bedeutung des Mannes ist mir erst 12 Jahre später klar geworden, als ich ihm bei einem Vortrag in Leipzig wiederbegegnete.“ (Spranger S. 198)

Und Spranger entwickelt die üblichen Unterlaufungsstrategien, er ist nicht bei der Sache, sondern „anders beschäftigt“:

„Was ich sonst in diesem ersten Semester hörte, ging ziemlich daneben. Die Differentialrechnung bei Hensel war didaktisch nicht schlecht, aber ich kam doch nicht hinein. Unter dem Titel 'Synthetische Geometrie' entwickelte Hermann Amandus Schwarz mit behaglichem Humor viele Anekdoten; wenn er aber in der schwierigen Sache selbst weiterging, nahm er auf Hörer wie mich keine Rücksicht, wie denn in der Tat seine Vorlesung nicht für solche mathematischen unveranlagten Laien bestimmt gewesen sein kann. Da ich ein grundsätzliches Fernbleiben für unerlaubt hielt, sass ich viele Stunden, anders beschäftigt, dabei, bis ich Spaziergänge Unter den Linden vorzog.“ (Spranger S. 199)

Spranger lässt keinen Zweifel daran, dass „Niederlage“ und „Entwicklungskrisis“ aufgrund „unzweckmässiger Arbeitshygiene“ und menschlicher Vereinsamung



bis hin zu Burn-out und psychischem Zusammenbruch zu einem akademischen Studium dazugehören:

„Es war nicht nur so, dass meine Anteilnahme an dem Thema erkaltete; ich war in Gefahr, daran zu erkranken. Denn ich hatte mich gründlich überarbeitet. Heute weiss ich, dass so etwas nur vorkommt auf der Grundlage eines an sich schwachen Nervensystems (- dies hatte ich allerdings von früh auf -), bei unzweckmässiger Arbeitshygiene und beim Ausbleiben seelischer Befriedigung vom Geleisteten her. Dies alles vereinigte sich in meinem Falle. Es kam zu einer regelrechten Entwicklungskrise, hinter der ich oft das Schreckbild geistiger Erkrankung erblickte. Uebrigens waren meine nächsten Studiengenossen ebenfalls in bedenklicher Weise 'neurasthenisch'. Man kennt diese Erscheinung aus der Literatur der Jahrhundertwende. Es handelte sich um die Symptome von Decadence, gegen die sich die Jugendbewegung als ein Selbstheilungsprozess erhob. Auch mir hat nichts anderes geholfen als die Flucht in die Natur. Lange Grunewaldspaziergänge, besonders mit Oesterreich, wirkten teilweise günstig, obwohl wir uns durch die Gespräche dabei in anderer Hinsicht auch wieder überreizten. So begann ein langes Elend, an das ich noch heute mit Grauen zurückdenke. Den Aufenthalt in Hörsälen und auf den Bibliotheken konnte ich nicht lange ertragen; jedes Unternehmen musste unter dem Zeichen der äussersten Vorsicht stehen. Dadurch geriet mein ganzes Studium in Unordnung. Die damalige Medizin kannte kein anderes Gegenmittel als Turnen. Ein Heilkursus in schwedischer Gymnastik bewirkte aber nur eine Gewichtsabnahme. Ein Mensch, der – nach dem Rezept von Platos Charmides – meine Seele in Ordnung gebracht hätte, stand nicht zur Verfügung.“ (Spranger S. 207f.)

Gesund wird er erst wieder, als er „sein eigenes Thema gefunden“ hat, d.h. wieder zum Gestalter seiner eigenen Lernbiografie, der Lernende zu seinem eigenen Lehrer geworden ist:

„Die Niederlage enthielt doch auch einen Sieg. Denn jetzt stellte ich mir mein Thema selbst, und es war aus eigenen Leiden erwachsen. Ich beschloss, über den ‚Erkenntniswert der Geschichte‘ zu arbeiten.“ (Spranger S. 215)

Spranger, sicherlich keiner Verflachung von Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit verdächtig, plädiert vor dem Hintergrund dieser eigenen leidvollen Erfahrungen für – Hochschuldidaktik:

„Ich weiss nicht, ob wir seit dem Jahre 1900 in der Einsicht weitergekommen sind, dass für einen völligen Anfänger die didaktische Seite einer Vorlesung schlechtweg entscheidend ist.“ (Spranger S. 198)

Der Erfahrungsbericht von Hartwig Fiege, langjähriger Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg, berichtet über ein aufwendiges, individuelles und „ganzheitliches“ Auswahlverfahren („Auslese“), das für kurze Zeit Ende der 1940er/Anfang der 1950er

Jahre die Studieninteressenten für ein Lehramtsstudium zu durchlaufen hatten. „Die Auslese nahm die beteiligten Dozenten ohne Unterbrechung vier Wochen lang voll in Anspruch und beschäftigte sie danach noch mehrere Wochen lang regelmäßig.“ Heute würde man von einem Assessment sprechen, die Instrumente sind dieselben mit Einzel- und Gruppengesprächen, zum Teil mehrstufig, einem einwöchigen Jugendlager, schriftlichen Aufgaben zu medialen Impulsen (Film). Es werden drei Gruppen gebildet: A=gut, B=genügend und C=ungeeignet. Solche Fragen werden heute unter den Stichworten Studieneingangstest oder Lehrereignungstest (Assesment) wieder diskutiert (vgl. Linkliste).

Das folgende Dokument lässt die Inszenierung eines Studienanfangs in den 1950er Jahren lebendig werden. Die Markierung der Differenz zu den vorangegangenen 13 Jahren Schulunterricht erfolgte traditionell durch akademische Rituale und Zeremonien, die habitusprägend für die akademische Fachkultur wirken sollen. Der Rektor der Johann-Wolfgang-Goethe Universität zu Frankfurt, kein geringerer als das Oberhaupt der sog. „Frankfurter Schule“, Max Horkheimer, selbst, begrüßt die neu immatrikulierten Studierenden zum Wintersemester 1952 in der Aula der Universität. Der Festakt ist ein „eindrucksvoll inszeniertes Spektakel“. Der Festvortrag (im Wortlaut abgedruckt in Max Horkheimer: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: „Akademisches Studium“ 1952, S. 381-390) handelt vom Sinn des Studierens zwischen Brotstudium und Bildung, wobei der Bildungsbegriff kritisch gefasst wird. Der Prozess der Bildung drohe in den der Verarbeitung umzuschlagen, Verarbeitung aber ließe dem Gegenstand keine Zeit – „Halbbildung“, und dies wäre der Kommentar Horkheimers heute zu „Bologna“. Und die Beschreibung der (akademischen) Jugend, die ihre „Freizeit“ – so nennt man das heutzutage – damit verbringt, sich in einem Strandbad systematisch braunbraten und dazu ihr Radio dudeln zu lassen“ – erinnert sie nicht an die Charakteristik der Jugendgeneration 2009 im Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL (Nr. 25 vom 15.6.2009, vgl. Editorial S. xx): „Sie schäumen lieber Milch auf, als auf die Straße zu gehen“? Dann wäre der Zustand der akademischen Jugend weniger Grund zur Aufregung als die offenbar dauerhaft kulturpessimistischen Defizitwahrnehmungen der Hochschullehrer und der Öffentlichkeit.

Wie eine solche Inszenierung geschickt dekonstruiert werden kann, zeigt die entsprechende Semestereröffnung eineinhalb Jahrzehnte später an der Universität Hamburg: „Unter den Talaren – Muff von tausend Jahren“ http://de.wikipedia.org/wiki/Unter_den_Talaren_%E2%80%93_Muff_von_1000_Jahren). Die Konstruktion von Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase, wie sie heute in den sog. „Orientierungswochen“ praktiziert wird, dürften bei weitem nicht mehr so wirkungsvoll sein.



Das Alternative Kernkurs-Studium (AKS) der Politikwissenschaft am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin ist ein frühes Beispiel für eine „Modularisierung“ (= Kernkurs), ein curriculares Denken in Studiengängen und curricularen Einheiten, das es auch „vor Bologna“ schon gegeben hat. Hier ist das „Modulhandbuch“ für den Studiengang „Lehramt Sozialkunde“ (Berufsschwerpunkt) dokumentiert. Die Grundidee des AKS bestand darin, ein forschungs- und projektorientiertes Studium mit großen Graden an Wahlfreiheit für die Studierenden zu verknüpfen mit einer Standardisierung, die eine Lernprogression zwischen den Lehrveranstaltungen sicherstellt, so dass tatsächlich ein höheres Niveau der Qualifikation (Graduierung) erreicht werden konnte. Wie oft entsteht der Eindruck, in einer Staatsexamensprüfung eigentlich über das Level der Abituraufsätze und -prüfungen nicht wirklich hinausgelangt zu sein! Die damit verbundene Herausforderung, hochschuldidaktisch das Prinzip exemplarischen Lernens konsequent und auf hohem Niveau zu realisieren, ist aber in Berlin gescheitert! Dennoch: Der Versuch, auch innerhalb der Bologna-Strukturen über exemplarisches Projektlernen eine allgemeine sozialwissenschaftliche Bildung zu fördern, lohnte aber erneut angepackt zu werden!

In der Bildungsreform der 1970er Jahre kommt eine ganze Reihe sog. „Praxisberichte“ auf den Buchmarkt – damals gab es noch Pädagogik-Regale und Auslagen in den Buchhandlungen. Diese Textgattung bearbeitet in Tagebuch- oder Protokollform den sog. „Praxischock“ (vgl. dazu in dieser Ausgabe den Beitrag von Andreas Petrik S. 60), die von der 1968er Pädagogik besonders stark empfundene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen emanzipatorischem Anspruch und affirmativer Realität. Darunter befinden sich auch Tagebücher und Unterrichtsreportagen von Sozialkundefachlehrern und -lehrerinnen, wie hier die Berliner Berufsanfängerin Marion W. Solche Praxisberichte sind eine ausgezeichnete Quellenbasis für berufsbiografische Studien (Bildungsgangforschung) zur Entwicklung von didaktischer Kompetenz in den Phasen der Lehrerbildung. Die „Therapie“, die Marion W. vorgeschlagen wird, könnte sich auch ein Lehrer-Coach von heute ausgedacht haben: dem drohenden Burn-out durch Überforderung und Stress soll durch eine differenzierte Balancierung der eigenen Ansprüche an die Berufsarbeit begegnet werden: Bereiche mit hohem Engagement (Sinnorientierung, positive Rückmeldungen) sollen abgegrenzt werden von Bereichen, in denen man mit „Gleichgültigkeit“ das notwendige Arbeitspensum professionell erfüllt. Diese Balance hilft, Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und sich durch die Unterrichtsprobleme „nicht fertig machen“ zu lassen.

Spranger ermöglichte uns aus der Perspektive eines Studierenden Einblick in die Praxis geistes- und kulturwissenschaftlicher Vorlesungen und Seminare an der

Berliner Universität zu Anfang des 20. Jahrhunderts: „Preussische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte“ und eine öffentliche Vorlesung über die „Arbeiterfrage“ bei Gustav Schmoller, „Englische Verfassungsgeschichte“ und „Politik“ bei Otto Hintze, „Allgemeine und theoretische Volkswirtschaftslehre“ bei Adolf Wagner, „Uebungen zur Soziologie“ bei Georg Simmel. Es lohnte, solche Berichte früher sozialwissenschaftlicher Hochschullehre einmal systematisch zusammenzustellen. Wenig beachtet worden sind Versuche von Hochschullehrerinnen und -lehrern in der Fachdidaktik (Politikdidaktik, Wirtschaftsdidaktik), ihre eigene universitäre Seminarpraxis zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Der Hannoveraner Schulpädagoge und Politikdidaktiker Bernd Janssen (vgl. Busch in dieser Ausgabe S. 130f.) ist ein seltenes Beispiel aus neuerer Zeit. Mit einer Textcollage, u.a. mit Auszügen aus dem berühmten Vortrag Adornos über „Tabus über dem Lehrberuf“, werden Studierende zur Selbstreflexion provoziert. Das Format ist eine freiwillige Abendveranstaltung mit Diskussion im kleinen Kreis in der Wohnung des Dozenten.

„Otto Wunderlich“ ist ein Pseudonym – es darf spekuliert werden, wer dieser ausgezeichnete und intime Kenner des Innenlebens deutscher Hochschulen wohl sein mag! Seine empirisch fundierte Wissenschaftsbetriebslehre sei in ihren im Inhaltsverzeichnis entfalteten Unterabteilungen wie der Sitzungs- oder Zitationsbetriebslehre allen ans Herz gelegt, die unter entsprechenden Erscheinungen zu leiden glauben. Ob persönliche Selbstdarstellung, Prognose- und Expertenwesen, Berufungsverfahren, Kongressbetrieb, Projektgewerbe, Professorenranking – sozialwissenschaftlich-empirisch aufgeklärt lässt sich manches leichter – und mit Humor – ertragen.

Literatur

Spranger, Eduard. Meine Studienjahre 1900 bis 1909 (geschrieben im Februar 1945). In: Meyer-Willner, Gerhard, Hg. 2001. Eduard Spranger. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 196-231.

1. Hartwig Fiege: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969

III. Die Studenten

A. Die Auslese

Im Pädagogischen Institut waren gemäß dem Lehrbedarf der Schulbehörde 450 Studienplätze vorgesehen, so daß je Semester 75 zur Verfügung standen. Zu Beginn der Arbeit war noch keine Auslese für die Zulassung zum Studium erforderlich. Jeder, der die für das Studium nötigen allgemeinen Voraussetzungen nachweisen konnte, wurde immatrikuliert. Zum Sommersemester 1947 war die vorgesehene Zahl von

450 Studenten noch nicht erreicht. Daher erfolgte die Einschreibung noch ohne Auslese. Erst zum Sommersemester 1948 war die Zahl der Bewerber so gestiegen, daß eine Auswahl vorgenommen werden mußte. Ein Merkblatt des Instituts forderte die Bewerber auf, sich zwischen dem 1. und 20. Februar 1948 schriftlich zu melden und außer ihren Reifezeugnissen auch andere Schriftstücke einzureichen, mit denen sie sich als geeignet ausweisen konnten. Auf Vorschlag der Abteilung setzte der Direktor Wilhelm Flitner einen Ausleseausschuß ein, der aus Hermann Block, Heinrich Möhring [,] Ernst Peters und Carl Schietzel bestand. Die Auslesenden prüften einzeln alle schriftlichen Unterlagen und gaben ihr Urteil nach den bei der Ausleseprüfung für die höhere Schule üblichen Gruppen A=gut, B=genügend und C=ungeeignet ab. Da sich diese Kennzeichnung als zu grob erwies, ergänzte man sie bald durch die Zeichen + und -. In gemeinsamen Sitzungen verglichen die Auslesenden ihre Beurteilungen und gelangten zu einem ersten vorläufigen Urteil über jeden Bewerber. Dabei konnte bereits eine Gruppe völlig ungeeigneter Bewerber z.B. wegen Häufung von Deutschfehlern, liederlicher äußerer Form und abenteuerlichen Lebensweges ausgeschieden werden. Alle anderen Bewerber wurden zu Einzel- und Vierergesprächen eingeladen. Schietzel und Möhring sprachen einzeln mit jedem. Jeder Bewerber führte außerdem ein ausführliches Gespräch mit mindestens einem der Auslesenden. Diese hielten anschließend ihre Eindrücke von den Bewerbern stichwortartig fest. Danach bildete sich der Ausschuß ein gemeinsames Urteil über die Eignung der Bewerber. Dabei zeigte sich, daß die Beurteilungen sehr weitgehend übereinstimmten. Zwei Einzelfälle mögen als Beispiele dienen:

A. Notizen eines Auslesenden über eine Bewerberin:

„Gute, nachdenkliche Betrachtung: sieht das menschliche Problem – Besonderes Interessengebiet Botanik – hat einen Wanderkreis Volkshochschule Schlichtkrull – freie, unaufdringliche Redeweise – munter, aber doch gesetzt, warm. B+. Zusammenfassung nach Aussprache im Kreise der Auslesenden: 1. gutes Abitur – 2. sprachlich nicht ungewandt, pädagogisch befähigt, Schwierigkeiten werden sicher erkannt und beurteilt – 3. munter, warmherzig, nachdenklich, anregend im Gespräch, praktisch – 4. Geeignet: A“.

B. Notizen einer Auslesenden über einen Bewerber nach einem Gespräch mit einer Vierergruppe:

„Nimmt die Sache sofort in die Hand – oberflächlich vielredend – witzig erscheinende Redensarten – baut barocke Gedankengebäude – ohne Planung – quatscht – redet in Alltagssätzen neben der Sache her. B. Zusammenfassung nach Aussprache im Kreise der Auslesenden: 1. gutes Abitur – 2. klare gewandte Darstellung, falsche Anwendung von Fremdwörtern 3. Laut, großsprecherisch, oberflächlich, aufdringlich – 4. völlig ungeeignet als Lehrer: C“ .

In den wenigen Fällen von Unsicherheit wurden neue Gespräche angesetzt oder die Entscheidung dem Direktor überlassen. So gewann man eine Einteilung in drei Gruppen, die zum Sommersemester 1948 Aufzunehmenden, die bis zum Wintersemester 1948/49 Zurückzustellenden und die Abzulehnenden. Diese Vorschläge wurden dem Auslesekollegium, das aus den Auslesenden, dem Direktor, den Abteilungsleitern der Abteilungen Volks- und Realschule, Sonder- und Berufsschulen und dem geschäftsführenden Dozenten bestand, vorgetragen. Es wurde entschieden, daß etwa die Hälfte der Zuzulassenden, insbesondere die wegen ihres Lebensalters oder ihrer Zugehörigkeit zur NSDAP problematischen Fälle sich noch dem Direktor vorstellen sollten. Die zugelassenen Bewerber reisten dann mit den Dozenten Block, Fiege, Möhring, Schietzel und Stückrath für eine Woche in das Jugendlager Puan Klent auf Sylt. Die Beobachtung der Bewerber ergab, daß sich die Auslese bis auf einen Fall bewährt hatte, und dieser schied noch während des ersten Semesters aus. Diese Auslese erfaßte 81 weibliche und 67 männliche Bewerber. Die Bewerberinnen gehörten zum größten Teil den Jahrgängen 1926 bis 1928 an. Unter den Männern waren die Jahrgänge 1919 bis 1926 zahlreich, darunter viele Flüchtlinge und Kriegsteilnehmer, die erst spät aus der Kriegsgefangenschaft heimgekehrt waren. Deren Anteil nahm in den folgenden Semestern nach und nach ab. Die männlichen Bewerber erwiesen sich zu 46%, die weiblichen zu 34% als ungeeignet. 9 Bewerber und 26 Bewerberinnen wurden zurückgestellt, 27 männliche und 26 weibliche Bewerber wurden für das Sommersemester aufgenommen.

Die Auslese nahm die beteiligten Dozenten ohne Unterbrechung vier Wochen lang voll in Anspruch und beschäftigte sie danach noch mehrere Wochen lang regelmäßig. Es erwies sich als nötig, ihren Kreis um die Dozenten Westermann, Fiege, Lipp, Rentner und Schröder zu erweitern. Zur Auslese für das Sommersemester 1950 meldeten sich 63 männliche und 80 weibliche Bewerber. Nach einer schriftlichen Klausurarbeit folgten nur Einzelgespräche sowie der Umgang mit Dichtung, Musik und bildnerischem Gestalten. Für das Wintersemester 1950/51 bewarben sich 80 Frauen und 67 Männer. Davon wurden 46 weibliche und 34 männliche Bewerber zum Studium zugelassen.

Die Schulbehörde hatte ihren Bedarf an Lehrern bisher so berechnet, daß in jedem Semester 75 Bewerber zum Studium zugelassen werden sollten. Es zeigte sich jedoch, daß zwischen Studienbeginn und Erster Lehrerprüfung viele Studenten die eingeschlagene Laufbahn verließen. Dafür gab es mancherlei Gründe: wirtschaftliche Schwierigkeiten bei hohen Ausbildungskosten, schlechte Zukunftsaussichten wegen geringer Besoldung, Bedenken wegen der anstrengenden Arbeit als Lehrer unter den gegenwärtig erschwerten Arbeitsbedingungen in den Schulen,

ungenügende Leistungen während des Studiums vor allem in der schulpraktischen Arbeit und Versagen bei der Abschlußprüfung. Seit Bestehen der Auslese nahm die Zahl der Studenten, die im Studium versagten, ab. Dabei handelte es sich zumeist um Studenten, die schon während der Auslese aufgefallen waren, denen aber die Möglichkeit der Bewährung zugebilligt worden war. Unter Berücksichtigung des Schwundes während des Studiums riet die Schulbehörde, die Zahl der zuzulassenden Bewerber auf 100 je Semester zu erhöhen. Aber schon im Sommersemester 1951 wurde diese Zahl nicht erreicht; es meldeten sich 103 weibliche und 59 männliche Bewerber. Die Ausleseprüfung fand vom 8. bis 19. März 1951 statt. Allen Bewerbern wurde der Film „Die Kinder von Mara Mara“ vorgeführt. Danach hatten sie eine schriftliche Arbeit anzufertigen mit dem Thema: „Sollte man den vorgeführten Film der Jugend zeigen? Begründen Sie Ihre Meinung (Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung)! Für welches Lebensalter könnten Sie den Film empfehlen? Begründen Sie Ihre Auffassung!“ Die weitere Prüfung umfaßte Einzelgespräche mit Dozenten und ein Gruppengespräch im Kreise von 4 bis 5 Teilnehmern, die aus ihrer Runde durch Vorschläge die Aufgabe bestimmten. Alle Bewerber mußten bei Walter Schröder zeichnen. Ihr Verhältnis zur Dichtung wurde von Hagener und Bruhn beurteilt. Lipp überprüfte Gehör, Stimme, musikalische Grundbildung und, soweit vorhanden, die Vorbildung im Instrumentalspiel. Nach dem Abschluß der Auslese wurden 60 weibliche und 23 männliche Bewerber zur Einschreibung vorgeschlagen. Sie wurden zu einem gemeinsamen dreitägigen Aufenthalt im Schullandheim „Erlenried“ bei Groß Hansdorf eingeladen, um ihnen eine Einführung in ihr Studium zu bieten. Zur Auslese für das Wintersemester 1951/52 meldeten sich 36 weibliche und 29 männliche Bewerber. Davon erschienen jedoch nur 24 bzw. 22. Sie hörten im Rundfunkhaus eine Sendung „Schicksale von Schiefertafeln“ und äußerten sich darüber schriftlich. Sie führten jeder Einzelgespräche mit zwei Dozenten und ein Gruppengespräch im Kreise von vier Bewerbern über ein von den Teilnehmern gewähltes Thema. Ihr Verhältnis zu einer Dichtung, ihre Fähigkeit zu zeichnen und auf dem Gebiet der Musik wurde von den Fachdozenten überprüft. Während der Ausleseausschuß über das Ergebnis der Auslese beriet, traf das Schreiben der Schulbehörde ein:

„Der Herr Präses der Schulbehörde hat entschieden, daß vom Wintersemester 1951/52 ab eine förmliche Auslese für die Zulassung zum Studium als Volksschullehrer nicht mehr stattfinden soll. Es bleibt dem Pädagogischen Institut überlassen, die Bewerber zu beraten und insbesondere solche Bewerber, gegen deren mutmaßliche Eignung für den Beruf des Volksschullehrers Bedenken bestehen, auf Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich für sie während des Studiums ergeben können.“

Neun Bewerber wurden in diesem Sinne beraten. Über das Ergebnis ist nichts bekannt. Der Ausleseausschuß beendete seine Arbeit mit der Feststellung:

„Nach unseren bisherigen Erfahrungen und dem Ausfall der Ausleseprüfung ist damit zu rechnen, daß von den aufgenommenen Studenten eine Reihe in der praktischen Ausbildung versagen, andere ihre Erste Lehrprüfung nicht bestehen oder aus besonderen Gründen ihr Studium nicht abschließen werden. Es werden nicht so viele Junglehrer die Universität verlassen, wie in Hamburg nötig sind. Da sich so wenig Bewerber melden, kann eine Auslese der am besten geeigneten Kräfte nicht erfolgen, und das bedeutet ein Absinken der durchschnittlichen Qualität. Die beste Ausbildung kann einen Mangel an Eignung nicht ausgleichen“.

B. Die Betreuung

Schon früh machte sich die Dozentschaft der Abteilung Sorgen um die Studienberatung. Da das Studium nur sechs Semester erforderte, glaubte man, einen unnötigen Zeitverlust für die Studierenden dadurch vermeiden zu können, daß man ihnen vor dem Studienbeginn die Möglichkeit gab, sich eingehend beraten zu lassen. Unter der Leitung von Ernst Peters, der den Studienanfängern bereits von der Auslese her bekannt war, veranstaltete die Abteilung ‚Einführungsfreizeiten‘ für die angehenden ersten Semester unmittelbar vor Studienbeginn. Die Abteilung lud die Ausgelesenen und nach dem Aufhören der Auslese alle Studenten, die sich für das Studium gemeldet hatten, zu einer Freizeit ein. Die Teilnahme war freiwillig. Da diese Veranstaltungen zumeist in Jugendherbergen abgehalten wurden, konnte ihr Preis niedrig gehalten werden. Wem das Aufbringen der Kosten schwerfiel, konnte einen Zuschuß vom Institut erhalten. Der Preis betrug z.B. für die Freizeit in Mölln vom 27. – 30. April 1955 je Teilnehmer 17 DM. Das Institut zahlte bei 115 Teilnehmern Beihilfen von insgesamt 472.75 DM.

Die ersten Freizeiten fanden im Jugendhof Barsbüttel und im Jugendpark Langenhorn statt. Später bevorzugte man die Jugendherbergen in Segeberg, Lauenburg und vor allem in Mölln und Malente. Die Freizeiten verfolgten zwei ...

Wir danken dem Verein für Hamburgische Geschichte für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Fiege, Hartwig. 1991. Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg von 1945 bis 1969. Hamburg: Verein für Hamburgische Geschichte, S.40-44. www.vfhg.de/



2. Clemens Albrecht: Universität als repräsentative Kultur

Wer sich als Student im Wintersemester 1952 an der Frankfurter Universität immatrikulierte, kam an eine junge, moderne Universität. Sie war nicht von einem Fürsten, sondern von der Bürgerschaft der Stadt gestiftet worden und öffnete kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges ihre Pforten. Auch in ihrer organisatorischen Struktur ging diese Universität neue Wege, indem auf die Gründung einer theologischen Fakultät verzichtet, eine Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät aber eingerichtet wurde (vgl. Kluge 1972; vom Bruch 1992, S. 163-175; Coing 1992).

Den 907 Studienanfängern eröffnete sich die Frankfurter Universität mit einem eindrucksvoll inszenierten Spektakel: Sie wurden zu einer Immatrikulationsfeier geladen. Die frischgebackenen Studenten und Studentinnen zogen die besten Anzüge und Kleider an, deren sie kurz nach der Not- und Hungerzeit habhaft werden konnten, und versammelten sich in der Aula der Universität. Die Feier begann mit dem Einzug der Professoren, die im Talar einherschritten, an ihrer Spitze der seit einem Jahr gewählte Rektor Max Horkheimer.

Mittel- und Höhepunkt der Feier war die Begrüßungsrede Horkheimers für die Neuimmatrikulierten. „Diejenigen unter Ihnen“, so setzte er ein, „welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie von diesem Studium sich erwarten“ (Horkheimer 1985, S. 409). Im Vordergrund stehe zwar meist der praktische Zweck des Studiums, die Ausbildung zu einer Form des gesicherten Broterwerbs, häufig die Familientradition, manchmal der Wunsch der Eltern. Im Hintergrund sei jedoch bei allen Studienanfängern auch noch etwas anderes präsent: „Es ist der Gedanke, daß das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet. Der Begriff, der sogleich sich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der Bildung“ (S. 409).

Nachdem Horkheimer die Studenten gebühlich vor dem Unwesen allzusehnen Definierens gewarnt hatte und sorgfältige Arbeit am Begriff empfahl, präparierte er zunächst die Wortbedeutung des Bildungsbegriffes heraus: Formung der Natur durch vernunftgeleitete Arbeit. Heute jedoch drohe das Produkt dieser Formung im Großbetrieb, im psychologisch angelernten Lächeln der Verkäuferin wiederum in bloße Natur, der Prozess der Bildung in den der Verarbeitung umzuschlagen. Verarbeitung ließe dem Gegenstand aber keine Zeit. Deshalb sei Bildung oder Unbildung keine Sache, die sich sozial bestimmten Schichten zuordnen lasse: „Man wird Zweifel daran hegen, ob ein

Bauer aus dem neunzehnten Jahrhundert wirklich so viel ungebildeter war, als ein Jüngling es ist, der seine ‚Freizeit‘ – so nennt man das heutzutage – damit verbringt, sich in einem Strandbad systematisch braunbraten und dazu sein Radio dudeln zu lassen“ (S. 412).

Bildung sei, so Horkheimer, in der heutigen Lage nicht durch das noch nicht Gebildete gefährdet, sondern durch ihren Umschlag ins Gegenteil, der in der jüngsten Vergangenheit zu beobachten gewesen sei. Horkheimer schloss diesen Passus mit der Hoffnung, dass die gegenwärtige Generation Kraft und Zeit finde, Einsicht in diesen Prozess zu gewinnen und das drohende Verhängnis abzuwenden. „Das ist die Bildungsaufgabe, zu der wir gegenwärtig, an deutschen Universitäten, aufgerufen sind“ (S. 413).

Aus dieser Lage, so führte Horkheimer weiter aus, ergeben sich nun eine Reihe von Aufgaben und Pflichten für die Studenten. Zum einen müssten sie sich im Klaren sein, dass der Bildungsbegriff nichts mit einem übersteigerten Individualismus zu tun habe, mit einer Selbstvergötzung des Ichs. Mit einer unmittelbar an Max Weber angelehnten Formulierung mahnte er die Sachbezogenheit der Bildungsarbeit an: „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis“ (S. 415). Die bloße Aneignung von Inhalten erzeuge den Bildungsphilister, das Sich-Verlieren im Objekt Bildung. Auch sei neben dem eigenen der andere dabei nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Universität sei der Ort, an dem sich jugendliche Freundschaften entwickeln könnten, die im Kleinen das Wesen derjenigen Gesellschaft vorwegnehmen, die sich einmal als „richtige Gesellschaft“ entfalten soll. Horkheimer schloss mit einem Appell, sich an den studentischen Gremien der Selbstverwaltung zu beteiligen.

Der Auszug der Professoren beendete die Feier, und am Abend konnten die Studenten sich erneut in der Aula versammeln, weil Thomas Mann aus seinem neuen Roman „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“ las. Rektor Horkheimer begrüßte den Nachbarn aus Exilstagen, mit dem er im kalifornischen Pacific Palisades manchen Abend verbracht hatte, mit dem zwiespältigen Ehrentitel, Thomas Mann sei der letzte Repräsentant der individualistischen Ära.

Diese Immatrikulationsfeier war ohne Zweifel ein Schauspiel, das Form (Festsaal, Musik, Einzug der Mandarine im Talar etc.) mit dem Inhalt von Horkheimers Rede zu einem eindrucklichen Erlebnis verband. Es hatte gute Chancen, sich dauerhaft im Gedächtnis der angehenden Studenten einzunisten und nachträglich mit Bedeutung aufgeladen zu werden (vgl. Gebhardt 1987, S. 63 ff.). Auch die Öffentlichkeit unterstützte die Bemühungen der Frankfurter Universität, den neuen Studenten die Bedeutung der Institution vor Augen und Ohren zu führen: In allen großen Zeitun-



gen erschienen Berichte von der Feier, und wer unter den universitären Frischlingen vor Aufregung oder aus Einschüchterung dem Wortlaut Horkheimers nicht ganz folgen konnte, durfte sich den Text aus der Tageszeitung oder der Frankfurter Studentenzeitung besorgen.

Einem Studenten, der 30 Jahre später sein Studium begann, bietet sich heute eine andere Erinnerung. Nehmen wir als Beispiel eine Universität mit mittelalterlichen Traditionen, etwa die 1477 gegründete Eberhard-Karls-Universität in Tübingen. Die Erinnerung an die Immatrikulation ist ebenfalls von einem großen Raum geprägt, aber nicht von der Aula, sondern dem Immatrikulationsbüro. Hier gab es alphabetisch sortierte Schalter mit langen Schlangen wartender Studenten, in die man sich nach dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens einzureihen hatte. Mitzubringen war neben dem Antrag auf Einschreibung eine gesonderte Annahmeerklärung, ein Nachweis der Mitgliedschaft in der gesetzlichen Krankenversicherung oder der Befreiung von ihr, eine amtlich beglaubigte Kopie des Reifezeugnisses, drei Passbilder, auf deren Rückseite Vor- und Zuname geschrieben sein mussten, das ausgefüllte Studienbuch und noch eine Reihe anderer Formulare und Erklärungen nebst einer Briefmarke, die der Universitätsverwaltung dazu diente, die Unterlagen wieder zurückzuschicken. Ohne Briefmarke keine Immatrikulation. Wer das Pech hatte, sie vergessen zu haben, war auf eine gnädige Seele angewiesen oder wurde auf das nächste Postamt verwiesen. Freilich mit der Aussicht, in der noch verbliebenen Stunde der Öffnungszeit des Büros nicht mehr zum Zuge zu kommen und sich am nächsten Tag erneut anstellen zu müssen.

Der bürokratische Akt der Immatrikulation nahm gewöhnlich einen Vormittag in Beschlag. Wer sich noch über die Inhalte des gewählten Studiengangs informieren wollte, begab sich in die Institute. Dort traf man auf die nächste Schlange von Studienanfängern, die sich vor der Türe des akademischen Oberrates gebildet hatte, der in einer knapp zweiminütigen Beratung – draußen warteten noch andere – die Studienordnung aushändigte und den Rat gab, man solle sich doch selbst einmal umsehen. An den schwarzen Brettern der Institute konnte man sich dann über Ort und Beginn der Einführungsveranstaltungen orientieren, und mit ihnen setzte das Fachstudium ein. In den Zeitungen konnte man über die eigene Immatrikulation nichts nachlesen, allenfalls eine Klage, dass zu viele Abiturienten an die Universität drängten und eine Erörterung der verschiedenen Wege, wie man sie wieder loswerden, diesen Missstand beseitigen könne.

Vergleicht man diese zeittypischen Immatrikulationserfahrungen, so wird deutlich, dass sich die Universität als Institution völlig unterschiedlich präsentieren kann. Während sie den Studienanfängern der 80er Jahre als Verwaltungsbehörde begegnet, die die

Zulassung zu einem Fachstudium regelt, deren Verwaltungschef, der Präsident, den Studenten nie bekannt zu werden braucht, stellt sie sich in der Immatrikulationsfeier als eine sinnlich wahrnehmbare Institution vor, verkörpert durch die mit Talar gekennzeichneten Professoren und den Rektor als *primus inter pares*. Gefeierte wird nicht, wie an amerikanischen Universitäten, der Austritt ins Berufsleben, der Beginn des Geldverdienens, sondern der Eintritt in eine privilegierte Lebensphase: einerseits zur Berufsausbildung, andererseits aber mit ausreichend Freiraum für eine schwer zu bestimmende Aufgabe, die sich in Deutschland mit wechselnder Bedeutung seit der preußischen Universitätsreform an den Bildungsbegriff bindet (vgl. Ellwein 1985, S. 111 ff.). Horkheimer griff diese Tradition auf und erläuterte den inneren Sinn der Institution Universität, für die freigestellt zu werden in der Immatrikulation das Privileg erteilt wird, mit einer gegenwartsdiagnostischen Bestimmung des „heutigen Bildungsauftrages der Universität“ und seiner Umsetzung im studentischen Leben. Während die alte Universität in Tübingen ihre 500-jährige Tradition in keiner Weise den neu in sie Eintretenden vermittelte, dichtete sich die junge Universität in Frankfurt mit ihren Talaren eine Tradition an, die sie selbst nie besessen hat, in die sie sich aber symbolisch hineinstellte.

Seit den Reformen der 70er Jahre sind an den Universitäten mit den Talaren nicht nur die alten Anreden, die Spektabilitäten und Magnifizienzen, kurz: „der Muff von tausend Jahren“ verabschiedet worden, sondern mit diesen äußeren Formen (vgl. dazu Prah/ Schmidt-Harzbach 1981) hat sich zugleich auch ein Inhalt verabschiedet, für den die Institution seit der preußischen Reformbewegung, der Gründungen von Halle, Göttingen und Berlin, im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gestanden hat: der Bildungsauftrag der Wissenschaft.

Diese Beobachtung führt zu meiner ersten These: Die Universität versteht sich seit den Reformen der 70er Jahre nicht mehr als repräsentative Kultur. Und meine zweite These lautet dann: Ursache dafür ist, dass die spezifische Trägergruppe der Universitätskultur des 19. Jahrhunderts, das Bildungsbürgertum, seinen kulturhegemonialen Anspruch auf die politische Dimension verkürzt hat, gleichsam als Überkompensation eines in der Vergangenheit ausgemachten Defizits. Deshalb war die „Demokratisierung“ der Universität auch das einzig durchsetzungsfähige Reformprojekt.

Wir danken dem Autor für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe, Hg. 2001. Die Krise der Universitäten. Opladen: Westdeutscher Verlag. <http://www.uni-koblenz.de/~instso/albrecht/albrecht.htm>



3. Klaus Megerle/Wolf-Dieter Narr: Modell für den Studienschwerpunkt Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich des Lehramts an Schulen (Sozialkunde)

1. Abgrenzung des Schwerpunktbereichs

Das Modell für den Studienschwerpunkt bezieht sich auf das Lehramt an Schulen mit Unterrichtsfakultas für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich. Zusammen mit den Kernkursen umfasst der Modellstudiengang den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teil der Sozialkundelehrer-Ausbildung. Außerdem werden in diesem Rahmen Ausbildungselemente angeboten, die geeignet erscheinen, auf den künftigen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teil der Lehrerausbildung angerechnet zu werden. Der Abschluss des Modellstudiengangs erfolgt durch die wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt.

2. Zu Tätigkeitsbereich und Berufsperspektive des Lehrers im gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich (Sozialkunde)

Ein Studiengang mit tätigkeitsspezifischen Elementen für die Berufsperspektive schulischer politischer Bildung ist notwendig für Lehrer, die das Unterrichtsfach Sozialkunde (Gemeinschaftskunde, Politische Weltkunde, neuerdings gesellschaftswissenschaftlicher Gegenstandsbereich) in der Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen erteilen.

Schulpraxis und Lehrerrolle sind in ständigem Wandel begriffen. Bedingungen und Veränderungen der Lehrerrolle sind selbst Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Der Lehrer ist nicht nur Fachwissenschaftler. Er wird konfrontiert mit schulischen und curricularen Reformen auf die er nicht nur reagieren kann, die er vielmehr selbst anregen und mitgestalten muss. Er ist als Lehrer mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz Organisator von Erkenntnis- und Lernprozessen, die je unterschiedliche Schülergruppen zu kritischem Urteil und zu Problemlösungen befähigen sollen. Der Lehrer ist gleichzeitig Agent der Sozialisation der Jugendlichen in der Schule, die besonders auch politische Sozialisation ist. Und er ist Erzieher und Berater von Schülern und Eltern, ist Lehrerkollege, staatlicher Beamter [132] und selbst Teil der gesellschaftlichen Institution Schule. Verhalten, Interessen und Bewusstsein des Lehrers sind geprägt von der eigenen sozialen Herkunft und Sozialisation, von Studium, Berufserfahrung und Lebensverhältnissen.

Die Berufspraxis des Lehrers ist mithin Veränderungen unterworfen, auf die die traditionelle Lehrerausbildung nur unzureichend vorbereitet. Der traditionelle Wissenschaftsbegriff der Universitäten legitimierte die Trennung der Lehrer-Ausbildung in eine praxis-

fremde Systematik der jeweiligen Fachwissenschaften und in eine Berufsvorbereitung ausschließlich in einer zweiten Ausbildungsphase, die zumeist in Anpassung an die ebenfalls reformbedürftige Unterrichtswirklichkeit der Schule geleistet wurde.

Die Reformdiskussion zur Lehrerausbildung geht von einem erweiterten Didaktik-Begriff aus, von der gesellschaftlichen Reflektion der Lehrertätigkeit sowie des Bezugs zur Fachwissenschaft und einer sozialwissenschaftlich fundierten Erziehungswissenschaft. Einer frühzeitigen Professionalisierung der Lehrerausbildung mit verschultem Studium in verkürzter Zeit und der Gefahr neuer Hierarchisierung nach Schulstufen muss unbedingt begegnet werden.

Die allgemeine Trennung von Ausbildung und Beruf ist allerdings gesellschaftlich bedingt und kann auch durch ein berufspraxisorientiertes Studium nicht aufgelöst, sondern nur problematisiert und punktuell verringert werden. Damit ergibt sich das Problem einer Zuordnung von Ausbildung und Beruf, Theorie und Praxis. Der vorliegende Studiengang sucht daher durch eine am Prinzip forschenden Lernens orientierte Ausbildung und durch Einbezug der gesellschaftskritischen Dimension der Berufspraxisorientierung eine einseitige Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Lehrerausbildung an den vorhandenen Schullehrplänen zu überwinden.

3. Aufgaben und Ziele des Studienschwerpunkts

Der Studienschwerpunkt erfordert die Literation eines fachwissenschaftlich orientierten Studiums mit berufsqualifizierenden Studienteilen,

- weil Politischer Unterricht sich nicht als „Vermittlung“ der lediglich mehr oder weniger zu elementarisierenden Inhalte der [133] Fachwissenschaft realisieren lässt;
- weil der Beruf des Lehrers spezifische und differenzierte Qualifikationen erfordert, dabei aber im Tätigkeitsbereich „Schule“ einem erdrückenden Eigengewicht verfestigter institutioneller und Rollen-zwänge ausgesetzt ist.

Bezogen auf die künftige Berufspraxis sind daher zwei Aufgaben zu berücksichtigen:

- die fachdidaktische Qualifikation:

Die Ziele, Gegenstände und Methoden der politischen Bildung sind im Blick auf ihre gesellschaftliche Funktion und auf die soziologisch und psychologisch zu erforschenden adressatenspezifischen Bedingungen theoretisch zu reflektieren und nach Möglichkeit durch Konstruktion einer Unterrichtseinheit zu konkretisieren sowie praktisch zu erproben

- die wissenschaftliche Vorklärung der künftigen Berufspraxis:

Die Institutionen, in denen Politische Bildung stattfindet, sind unter besonderer Berücksichtigung ihrer politisch sozialisierenden Funktion in ihrem gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungs-zusammenhang zum Gegenstand wissenschaftli-

cher Analyse zu machen, sowie durch wissenschaftlich angeleitete praktische Erkundung zu erforschen.

Diese Aufgaben können durch die Ausbildungselemente des Spezialisierungsbereichs in Verbindung mit weiteren Ausbildungselementen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums (EGS) erreicht werden und eine bisher der 2. Ausbildungsphase vorbehaltenen Erprobung und Klärung unter Bedingungen, die der beruflichen Alltagsrealität angenähert sind. Sie sind zum andern nur in engem Bezug auf die fachwissenschaftlichen Ausbildungselemente zu verwirklichen. Tätigkeitsspezifische und fachwissenschaftliche Ausbildungselemente sind daher im Verlaufe des Hauptstudiums zunehmend zu integrieren. Im Rahmen des „Spezialisierungskurses 2“ werden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellung unter einem auf die Berufspraxis bezogenen Projektziel integriert bearbeitet.

Als generelles Ziel der Ausbildung im Studienschwerpunkt ergibt sich mithin die Fähigkeit zu sozialwissenschaftlich-politologischer Analyse. Der tätigkeitsspezifische Teil muss, unter Voraussetzung eines leitenden Interesses an Emanzipation und [134] Selbstbestimmung der betroffenen Studenten, Lehrer und Schüler, und angesichts der oben unter 2. angesprochenen Anpassungszwänge im Berufsfeld gleichrangig eine weitere generelle Zieldimension anstreben, die in Fähigkeit zur Erweiterung des individuellen und kollektiven Handlungsspielraums in Schule und Gesellschaft besteht. Die Ausbildung erfordert daher durchgängig den Bezug auf die Berufspraxis in vierfacher Weise:

- indem konkrete Probleme des Berufsfeldes theoretisch analysiert werden;
- indem Ausschnitte einzelner Tätigkeitsbereiche empirisch erkundet und erforscht werden;
- indem Konzeptionen und Strategien für die Berufspraxis erarbeitet werden;
- indem Konkretisierungen solcher Konzeptionen, z.B. eine Unterrichtseinheit, praktisch erprobt und das Ergebnis dieser Erprobung theoretisch reflektiert und mit dem Ziel verbesserter Praxis ausgewertet wird.

Den ersten beiden Aufgaben dient ein Erkundungs-Praktikum, das im Zusammenhang mit dem Spezialisierungskurs I durchgeführt wird, den beiden anderen Aufgaben ein Fach-Praktikum, das im Rahmen des Spezialisierungskurses II stattfindet.

4. Zur Struktur des Modells für den Studienschwerpunkt
Grundlage für alle wissenschaftlich qualifizierten Tätigkeiten im Ausbildungssektor bildet das Studium der Sozialisation sowie ihrer Bedingungen und Konsequenzen. Die Bearbeitung der für den Spezialisierungsbereich relevanten Theorien und Probleme – dies sind insbesondere Dimensionen und Prozesse der Sozialisation Jugendlicher – erfolgt im Kernkurs „Probleme Sozialisation“.

Dieser Kurs kann seiner Thematik nach zugleich ein Element für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium (EGS) aller Lehrer sein und soll daher auf die diesbezüglichen obligatorischen Studieneleistungen angerechnet werden.

Aufbauend auf diesem Kurs über die allgemeinen Funktionen, Gesetzmäßigkeiten und Mechanismen der Sozialisation werden zwei weitere Kurse zur Funktion der Ausbildungsinstitutionen [135] für die politische Sozialisation angeboten.

1. In einem Wahlkurs, der zugleich für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium (EGS) aller Lehrerstudenten angerechnet werden soll, sind die allgemein qualifizierenden und sozialisierenden Funktionen der Institutionen des Ausbildungsektors und die Bedingungen ihrer konkreten Entwicklung bildungssoziologisch und bildungsökonomisch zu analysieren.
2. Im „Spezialisierungskurs I“ stehen Prozesse politischer Sozialisation im Mittelpunkt, die im Feld unterschiedlicher Institutionen untersucht werden. Auch wenn der Gegenstand des Kurses die Praxis des politischen Unterrichts unter bestimmten Fragestellungen ist, handelt es sich hier nicht um „Fachdidaktik“ im engeren Sinne.

Im Rahmen dieses Kurses findet ein Erkundungs-Praktikum statt, das auf die Studieninhalte des Kurses bezogen ist und in dem Kurs vorbereitet, ausgewertet und in der Durchführung von Dozenten des Kurses begleitet wird. Das Praktikum soll der wissenschaftlichen Erkundung von für die Politische Bildung relevanten Praxisfeldern und der Konkretisierung von Studieninhalten dienen, sowie der Klärung von Berufsmotivationen der Studierenden.

Nachdem im Grundstudium die allgemeinen Rahmenbedingungen geklärt wurden, unter denen institutionalisierte politische Bildung stattfindet, stehen im Hauptstudium die Theorie und Didaktik der Politischen Bildung und die in ihrem unmittelbaren Umkreis zu behandelnden Probleme im Mittelpunkt. Einer der im Kernbereich angesiedelten Projektkurse ist daher der Fachdidaktik im engeren Sinne einschließlich der Curriculum-Theorie für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich gewidmet. Die fachdidaktischen Fragestellungen dieses Projektkurses sind in Anlehnung an die Thematik der parallel stattfindenden fachwissenschaftlichen Projektkurse zu entwickeln und sollen geeignet sein in einem anschließenden „Spezialisierungskurs IV“ unter berufspraktischem Aspekt fortgeführt bzw. umgesetzt zu werden. Durch diesen wechselseitigen Bezug soll das von seiten der Studenten immer als nachteilig empfundene beziehungslose Nebeneinander von allgemein bleibender Fachdidaktik einerseits und hinsichtlich ihrer möglichen didaktischen und unterrichtspraktischen Bedeutung unklar bleibender fach- [136] wissenschaftlicher Analyse andererseits überwunden werden.

Um für die Studenten des Studienschwerpunkts größtmögliche Wahlfreiheit im fachwissenschaftlichen Bereich zu gewährleisten, sollen mindestens zwei verschiedene fachdidaktische Kurse gleichzeitig angeboten werden, die sich jeweils auf die Projektkurse unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Gesamtprojekte beziehen.

Die betreffenden fachwissenschaftlichen Projektkurse sind dabei nicht spezifisch auf die Belange des politischen Unterrichts zugeschnitten, sondern werden grundsätzlich für Studenten unterschiedlicher Modellstudiengänge angeboten.

In der Abschlußphase des Ausbildungsjahres findet ein Spezialisierungskurs II statt, der inhaltlich an eine Projekt-Thematik anknüpft. Diese Thematik wird im Spezialisierungskurs in ein berufspraktisches Vorhaben umgesetzt. Die Teilnahme ist auch für Studenten möglich, die keinen der vorangegangenen fachwissenschaftlichen Projektkurse besucht haben, die die thematische Grundlage des betreffenden Spezialisierungskurses bilden. In diesem Falle wird jedoch vorausgesetzt, dass sie die entsprechende Materie anhand der zu fordernden ausführlichen Dokumentation der Ergebnisse des betreffenden Projektkurses aufarbeiten.

Im Rahmen des Spezialisierungskurses II findet unter Begleitung des Dozenten ein „Fach-Praktikum“ statt, das der Erprobung dient. Unterricht wird dabei nicht als Durchführung einer fertig konstruierten Lehr-Sequenz verstanden, sondern als sozialer Prozess. Demgemäß können die Schwerpunkte bei der Anlage des Praktikums und dessen Auswertung z.B. auch auf gruppenspezifischen Analysen liegen oder auf Faktoren und Zusammenhängen außerhalb der Unterrichtsvorgänge.

Den Dozenten, den für die Durchführung der Prüfungen verantwortlichen Institutionen und den Studenten wird empfohlen, die Themen für die schriftliche Examensarbeit aus dem Komplex der im Zusammenhang des Spezialisierungskurses II bearbeiteten Inhalte zu wählen.

Die dargelegte Kursfolge gilt für Studenten mit Sozialkunde als 1. Fach. Studenten des Lehramts, die Sozialkunde als 2. Fach studieren, wird grundsätzlich der gleiche Studienaufbau empfohlen jedoch mit Ausnahme des „Spezialisierungskurses II“.

Der Studiengang ist insgesamt auf eine Studiendauer von 8 Semestern [137] angelegt. Der hier dargelegte Aufbau ist jedoch nicht als reglementierende Vorschrift zu verstehen, sondern kann individuell variiert werden. Angesichts der vielbeklagten Zusammenhangelosigkeit und mangelnden Struktur der Studieninhalte kam es darauf an, eine begründete und transparente Abfolge als Orientierungsmöglichkeit anzubieten. Für ausreichende Wahlfreiheit ist vom Fachbereich durch Sicherstellung möglichst differenzierter Parallel-Angebote in den entsprechenden Kurstypen zu sorgen.

Die einzelnen Kursmodelle:

Spezialisierungskurs I (mit Erkundungspraktikum):

Funktionen der politischen Sozialisation

Teilnahmeempfehlung: insbesondere für künftige Sozialkundelehrer oder Studenten mit dem Ausbildungsschwerpunkt „Erwachsenenbildung“.

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudiengangs:

Der Kurs wird parallel zum Wahlkurs Bildungsökonomie/Bildungssoziologie durchgeführt und soll in Verbindung mit einem Erkundungspraktikum eine erste berufliche Orientierung im Sozialisations- und Ausbildungsbereich vermitteln. Das Erkundungspraktikum wird mit problemorientierten Fragestellungen in Teilbereichen unterschiedlicher Berufspraxisfelder (Jugendheime, Bildungszentren, Schulen) unter wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt.

Lernziele:

Die Studenten sollen befähigt werden,

- die Inhalte und Folgen politischer Sozialisation und Erziehung zu analysieren,
- theoretische Arbeit mit gezielter praktischer Erfahrung zu vermitteln und in gegenseitiger Korrektur zu verarbeiten,
- Tätigkeiten und Verhaltensweisen in Teilbereichen beruflicher Praxis beobachten und in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren,
- praxisorientierte Motivationen der Ausbildung zu entwickeln und zu überprüfen.

Alternative Lerninhalte:

- Institutionelle (Rahmen-)Bedingungen schulischer und außerschulischer politischer Bildung und Sozialisation, verbunden mit Praktika zur Erkundung institutioneller Abhängigkeiten (Grenzen u. Möglichkeiten) der Inhalte und Formen; Lehrer- und Schülerver-[138]halten
- Probleme des dualen Ausbildungssystems: Sozialisationsbedingungen und Verhalten Jugendlicher in Schule und Berufsausbildung, verbunden mit Praktika zur Beobachtung von Schul- und Freizeitverhalten bzw. Berufseinstellung Jugendlicher in (Berufs)Schule, Betrieb, Freizeitheim
- Rahmenbedingungen außerschulischer Bildungsarbeit unter bes. Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, verbunden mit Praktika in Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen der gesellschaftlich(Träger zur Beobachtung politischer und beruflicher Bildungsprozesse
- Ausbildungs- und/ oder Arbeitsplatzbedingungen von Lehrern, Schülern, Lehrlingen, verbunden mit Praktika zur Erkundung der Arbeitsbedingungen, der 2. Ausbildungsphase von Lehrern sowie den schulischen und betrieblichen Lern- und Arbeitsplatzbedingungen bei Jugendlichen
- Inhalte und Formen von Erziehungs- und Bildungsarbeit in unterschiedlichen Sozialisationsbereichen Jugendlicher, verbunden mit Praktika zur Untersu-

chung von Erziehungsmethoden, Inhalten (Auswahl und Verwendung von Material) und Arbeitsformen (Frontal-, Gruppenarbeit)

Lernorganisation:

Die wissenschaftliche Vorbereitung und Auswertung der Praktika wird in Arbeitsgruppen und in gemeinsamen Plena geleistet. Die Erkundungen werden je nach Gegebenheit en bloc oder in mehreren Etappen im Rahmen des Kurses durchgeführt.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, regelmäßig ein Protokoll der Plenarsitzungen zu führen. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden. Auf der Grundlage der Diskussionsvorlagen und der daran anschließenden Plenardiskussion werden die vorläufigen Ergebnisse in einer ca. 20 Seiten umfassenden Hausarbeit einer Arbeitsgruppe bzw. einer ca. 10 Seiten umfassenden Hausarbeit eines einzelnen Teilnehmers dargestellt.

Dabei sind in der Regel folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen: Aufarbeitung der Literatur zum speziellen Problem, Protokoll über das Erkundungspraktikum, daraus resultierende Überlegungen zur Überprüfung der Ausgangsthesen. [139]

In dem am Ende des Kurses ausgestellten Zeugnis für den Spezialisierungskurs I wird die Hausarbeit – bei Gruppenarbeit unter Angabe des vom jeweiligen Studenten materialmäßig erarbeiteten Schwerpunkts – vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an dem Spezialisierungskurs I bestätigt.

Wahlkurs: Bildungsökonomie/Bildungssoziologie

Teilnahmeempfehlung:

Der Wahlkurs wird empfohlen für Studenten mit der Studienschwerpunkt Weiterbildung/Erwachsenenbildung, für künftige Sozialkundeführer sowie für alle Lehrerstudenten im allgemeinen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studium (EGS).

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudiengangs:

Parallel zum Spezialisierungskurs I und vor dem problembezogenen Projekt des Hauptstudiums sollen in diesem Wahlkurs einerseits die bisher erarbeiteten ökonomischen Kategorien für die Analyse des Ausbildungssektors spezifiziert werden; andererseits soll die Theorie empirisch durch Einbezug und Kritik bildungssoziologischer Ansätze vervollständigt werden. Durch diese Analyse sollen die Bedingungen für einen gesellschaftlichen Teilsektor konkretisiert und die Zusammenhänge für die nachfolgenden berufsorientierten Projektelemente hergestellt werden.

Lernziele:

Die Studenten sollen befähigt werden,

- die Besonderung des Ausbildungssektors unter den gegenwärtigen Bedingungen des Kapitalismus zu analysieren und dabei sowohl die funktional-repro-

duktive Stellung des Ausbildungssektors im Zusammenhang mit als auch die Spezifik der Abtrennung des Ausbildungssektors vom Produktionssektor herauszuarbeiten;

- die Besonderung des Ausbildungssektors speziell unter ökonomischen und politischen Bedingungen der BRD zu analysieren und in Zusammenhang mit den besonderen Voraussetzungen und Funktionen der Formen und Institutionen der allgemeinen Ausbildung und der politischen Bildung zu stellen;
- das Verhältnis konkurrierender Paradigma (das Konzept der Einflußforschung im Verhältnis zu einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors z.B.) im Rahmen einer Theorie des Ausbildungssektors zu seiner Empirie und den empirischen Veränderungen aufzuzeigen; [140]
- die spezifischen Funktionen des Ausbildungssektors im Zusammenhang mit konkreten Teilsektoren (z.B. räumliche und bildungsmäßige Strukturen und Effekten) zu untersuchen.

Mögliche Themenbereiche:

- Grundlagen der Ökonomie des Ausbildungssektors
- Grundlagen einer Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors
- Theorie und Empirie von Teilbereichen des Ausbildungssektors der BRD
- Entwicklung und gesellschaftliche Funktion des Lehrerberufs und der Lehrerausbildung
- Genesis und Tendenzen der Bildungsplanung und -politik in der BRD.

Lernorganisation:

Orientiert an der jeweiligen Themenstellung wird der Kurs entsprechend der Fachkursebene organisiert. Dabei sollen Arbeitsgruppen die Plenumsitzungen so vorbereiten, daß zum je gewählten Problembereich außer einer thematisierten Forschungsstandanalyse ein weiterführender Problemerkatalog mitgeliefert wird, der gegen Ende an der geleisteten Arbeit der Theorie und Empirie des Ausbildungssektors selbst angelegt wird und Binnendifferenzen wie Leerstellen der Theorie und Empirie offenlegen kann. Damit sollen von den Arbeitsgruppen Ausgangsfragestellungen geliefert werden, die die folgende Projektphase rückkopplend mitstrukturieren können.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, regelmäßig ein Protokoll der Plenarsitzungen zu führen. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden. Auf der Grundlage der Eingangsthesen und Problem-skizzen wird eine ca. 20 Seiten umfassende Hausarbeit einer Arbeitsgruppe bzw. eine ca. 10 Seiten umfassende Hausarbeit eines einzelnen Teilnehmers erstellt. In dem am Ende des Kurses ausgestellten Wahlkurs-Zeugnis wird die Hausarbeit – bei Gruppenarbeit unter Angabe des vom jeweiligen Studenten materialmäßig

erarbeiteten Schwerpunkts – vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an einem Wahlkurs Bildungsökonomie/ Bildungssoziologie bestätigt. [141]

Projektkurs „Theorie und Didaktik der Politischen Bildung“

Teilnahmeempfehlung:

Insbesondere für künftige Sozialkundelehrer sowie für Politologie-Studenten mit dem Studienschwerpunkt Weiterbildung/Erwachsenenbildung, die die für das Grundstudium in diesen Spezialisierungsbereichen angebotenen Kurse absolviert haben bzw. über die entsprechenden Kenntnisse verfügen.

Stellung im Zusammenhang des Studiengangs:

Auf der Basis der vorangegangenen Erarbeitung der Rahmenbedingungen Politischer Bildung handelt es sich nun um die Bedingungen und Erfordernisse organisierter politischer Lehr- und Lernprozesse selbst. Diese können jedoch nur unter ständiger Berücksichtigung und je nach Thema auch expliziter Einbeziehung jener allgemeinen Faktoren zureichend erfaßt werden. Ebenso ist es notwendig, die Theorien und Konzeptionen der Fachdidaktik im engeren Sinne nicht abstrakt neben den fachwissenschaftlichen und den berufspraktischen Studien zu behandeln, sondern sie inhaltlich und organisatorisch zu verknüpfen. [142]

Dabei geht es in diesem zweisemestrigen Kurs um die Integration der Fachwissenschaft. Sie wird geleistet durch Koppelung des jeweiligen didaktischen Projektkurses an mehrere parallel stattfindende Projektkurse zu fachwissenschaftlichen Problemstellungen, die geeignet sind, bestimmte fachdidaktische Probleme zu konkretisieren.

Lernziele:

Durch Auseinandersetzung mit Grundproblemen der theoretischen Fundierung und der didaktischen Konstruktion politischen Unterrichts, die theoretisch und wissenschaftstheoretisch und zugleich mit Blickrichtung auf praktische Anwendung reflektiert werden, soll der Student einen Begriff der politisch-didaktischen Aufgabe im schulischen und im außerschulischen Tätigkeitsfeld gewinnen.

Im 2. Semester des Projektkurses soll insbesondere geübt werden, politologische Analyse und didaktische Reflexion im Blick auf die Planung von Unterricht zu vereinigen.

Themenbereiche:

Im Rahmen des Projektkurses sind folgende Probleme zu berücksichtigen:

- Neuere Theorien und Konzeptionen der Politischen Bildung: geschichtliche Entwicklung der Politischen Bildung; Geschichte, Theorie und Didaktik der politischen Erwachsenenbildung.
- Curriculumtheorie für den gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstandsbereich, insbesondere: Methoden und Methodologie der Lernzielbestimmung, Theorien und Strategien der Lernziellegiti-

mierung, Problem der Operationalisierung von Lernzielen, Lehrplanuntersuchungen.

- Lerntheorien und Transferforschungen, Entwicklungstheorien, Sozialisationstheorien, Kommunikationstheorien, jeweils in ihrer Bedeutung für Theorie und Didaktik der Politischen Bildung.
- Politische Psychologie, insbesondere: Untersuchungen zu politischen Einstellungen und Einstellungsänderungen, bezogen auf Theorie und Didaktik der Politischen Bildung.
- Methodik des politischen Unterrichts, insbesondere: Probleme der Unterrichtsformen und des Interaktionsstils, Gruppendynamik und Gruppendidaktik, Unterrichtstechnologie, Medienprobleme, Schulbuchanalyse. [143]

Der thematische Schwerpunkt kann in diesem Rahmen sehr verschieden gesetzt werden und bestimmt sich insbesondere auch danach, unter welchem Gesichtspunkt fachwissenschaftliche Projekt-Themen jeweils am fruchtbarsten didaktisch reflektiert werden können. Zwei Aspekte sollten jedoch in jedem Kurs dieser Art Gegenstand sein:

- a) ein Überblick über die neuere Entwicklung und die gegenwärtigen Tendenzen der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung,
- b) eine Reflexion der im schulischen und außerschulischen Bereich in Betracht kommenden Unterrichtsmethoden, unter dem Gesichtspunkt des für die Politische Bildung besonders wesentlichen Implikationszusammenhangs von Inhalt und Form von Lernprozessen.

Lernorganisation:

Die Vorbereitung des Projektkurses und dessen thematischer Bezug zu fachwissenschaftlichen Projekten erfordert eine gemeinsame Vorplanung der beteiligten Dozenten und interessierter Studenten.

Im ersten Semester der Projektkurse werden in der Regel im fachdidaktischen und in den damit in Verbindung stehenden fachwissenschaftlichen Kursen die je spezifischen Schwerpunkte relativ unabhängig voneinander bearbeitet. Im zweiten Semester werden die fachdidaktischen Reflexionen am Beispiel der fachwissenschaftlich untersuchten Inhalte konkretisiert.

Dabei handelt es sich keineswegs sofort schon um Vermittlungsprobleme im engeren Sinne, sondern zunächst um Relevanz-, Perspektiv-, Auswahl-, Gewichtung- und ähnliche Probleme, wie sie sich im Blick auf bestimmte Adressatengruppen stellen.

Die Durchführung erfolgt in Arbeitsgruppen- und Plenumssitzungen deren Verhältnisbestimmung sich nach dem Charakter des jeweiligen Gegenstandes richtet.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, die einzelnen Arbeitsschritte des Projekts regelmäßig in einem Proto-

koll festzuhalten. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden.

Am Ende des Kurses wird von den Teilnehmern ein Abschlußbericht angefertigt. Im Hinblick darauf und entsprechend den Erfordernissen und Möglichkeiten des Projekts wird die spezifische Art der Leistungsnachweise jeweils mit den Teilnehmern des Kurses vereinbart. Prinzipiell soll der Leistungsnachweis kumuliert erfolgen. Dabei sind folgende Elemente möglich:

- Tischvorlagen
- Einzelbeiträge
- Literaturberichte
- Einzelbeiträge zum Abschlußbericht
- Methodendiskussion Protokolle
- Beurteilung des Abschlußberichts in seiner Gesamtheit.

Spezialisierungskurs II

Unterrichtsprojekt (mit Fach-Praktikum)

Teilnahmeempfehlung:

Für künftige Sozialkundeführer.

Stellung im Zusammenhang des Gesamtstudienganges:

Im Spezialisierungskurs II soll die Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaft durch die Entwicklung des jeweiligen Beitrags zur Lösung berufspraktischer Fragen geleistet werden. Im Mittelpunkt des Spezialisierungskurses steht deshalb ein auf die künftige Berufspraxis bezogenes Problem, das in dem fachdidaktischen Projektkurs vorbereitet und in seiner Verbindung zu fachwissenschaftlichen Problemen untersucht wurde. Es sind unterrichtsbezogene Lösungsstrategien zu entwickeln, zu erproben und ihre Verwirklichung zu reflektieren. Die Erprobung soll in einem Fach-Praktikum geschehen, das mit dem Spezialisierungskurs II verbunden ist. In der zweiten Hälfte des einjährigen Kurses wird die Auswertung des Praktikums durchgeführt und das Gesamtergebnis des Kurses in einem Unterrichtsprojekt dargestellt.

Lernziel:

Die Studenten sollen die Probleme der Berufs- und Unterrichtspraxis nicht nur reflektieren, sondern in Zusammenarbeit mit Kollegen eigenständige Problemlösungsstrategie im Unterricht entwickeln. Hierbei kann nicht volle Berufsfertigkeit erreicht werden, vielmehr sollen innovationsorientierte Einstellungen und Handlungsweisen in Bezug auf die Berufs- und Unterrichtspraxis entwickelt werden. [145]

Mögliche Themenbereiche:

Bei den Themenbereichen handelt es sich in der Regel um die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit, die auf den bisher erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut. Unter Durchführung einer Unterrichtseinheit ist nicht nur die unmittelbare Unterrichtstätigkeit zu verstehen. Entsprechend der oben festgelegten umfassenderen Definition der Unterrichtseinheit gehö-

ren dazu vielmehr auch eine Reihe anderer Tätigkeiten, die mit der Aufgabe des Erziehers zusammenhängen (z.B. Analyse sozialer Gruppenprozesse). Hier können im Praktikum unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Es sollen jedoch nur diejenigen Aspekte der Berufstätigkeit gewählt werden, die die Verbindung zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung sichtbar werden lassen.

Lernorganisation:

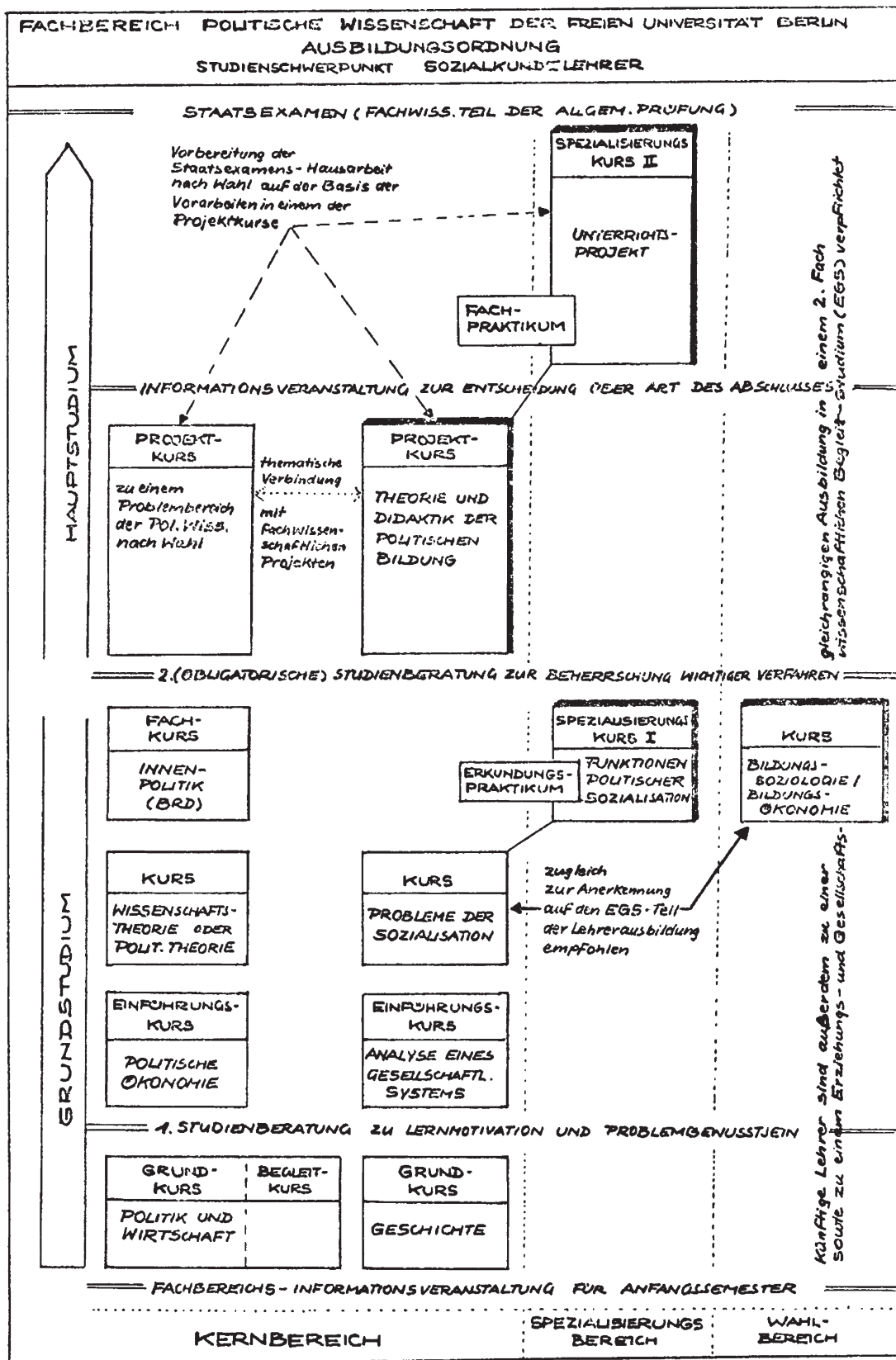
Das Praktikum muß in seiner organisatorischen Form den Zielen und Aufgaben des Projekts angepaßt sein. Sollen die Lösungsmöglichkeiten in aktiver Auseinandersetzung mit der Praxis entwickelt werden, so ist eine permanente Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischer Erprobung notwendig. Andererseits ist auch denkbar, daß sich an die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten deren praktische Realisierung anschließt. In diesem Fall kann das Praktikum am Ende des ersten Kurs-Halbjahres in den Semesterferien stattfinden. Auf jeden Fall muß die berufspraktische Phase zu Beginn des zweiten Kurs-Halbjahres abgeschlossen sein.

Lernzielkontrolle und Leistungsnachweis:

Um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu wahren und die Fortschritte des gemeinsamen Lernerfolges zu kontrollieren, wird empfohlen, die einzelnen Arbeitsschritte des Kurses regelmäßig in einem Protokoll festzuhalten. Das Protokoll sollte jeweils von einer Arbeitsgruppe erstellt werden.

Unter Einbeziehung der möglichst im Rahmen von Arbeitsgruppen zu erstellenden Beobachtungsprotokolle (Unterrichtsbeobachtung, Beobachtung von Schüler- oder Jugendgruppen) und der daran anknüpfenden Diskussion wird von den Arbeitsgruppen bzw. einzelnen Teilnehmern eine Unterrichtseinheit entwickelt. In dem am Ende des Kurses ausgestellten Leistungsnachweis wird die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen, die Mitarbeit bei der Erstellung der Unterrichtseinheit sowie das Praktikum vermerkt und auf dieser Basis die erfolgreiche Teilnahme an einem Spezialisierungskurs II bestätigt. [146]





Wir danken Wolf Dieter Narr für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet. Das Original ist unter dem gleichen Titel erschienen in: Megerle, Klaus; Narr, Wolf-Dieter, Hg. 1976. Modell Studienreform: Curriculum politische Wissenschaft an

der Freien Universität Berlin. Opladen: Leske & Budrich, S. 132-147. www.leske-budrich.de/

4. Marion W.: Klassenlehrerin im Doppelordinariat, seit 6 Monaten im Schuldienst, Studienfächer: Sozialkunde und Mathematik

Gespräche mit Marion W.

Marion W. ist 23 Jahre alt und kommt aus einer gutsituierten Familie. Sie macht einen selbstsicheren und dynamischen Eindruck, erscheint als souverän und ausgeglichen. Marion ist in einer Kleinstadt in Hessen aufgewachsen und hat in Frankfurt/Main studiert. Sie wollte nicht von Anfang an Lehrerin werden, sondern hat zu- [293] nächst Mathematik und Physik belegt. Die anfängliche Abneigung, Lehrerin zu werden, begründet sie mit dem geringen „Prestige“, das die erziehungswissenschaftliche Abteilung an der Universität besaß. So wurde diese Abteilung von männlichen Studenten lediglich als eine Art Reservoir von „netten, attraktiven Mädchen“ angesehen, wo man hingehet, „wenn man eine Frau braucht“. Wissenschaftlich wurde die Abteilung „nicht ernst genommen“. Nach einigen Semestern hat sie zusätzlich Pädagogik belegt. Da ihr dies „Spaß machte“, belegte sie auch Sozialkunde und gab das naturwissenschaftliche Studium auf. In der schriftlichen Abschlußprüfung des Studiums arbeitete sie über den Rollenkonflikt des Lehrers als Beamter und Pädagoge sowie über polytechnischen Unterricht. Mündlich wurde sie geprüft über Familiensoziologie und abweichendes Verhalten, Orientierungsstufe, Mengenlehre und Arbeiterbildungsprogramme. Nach dem Studium ist sie gleich nach Berlin gegangen – aus privaten Gründen und zusammen mit einer Freundin und Studienkollegin. Zusammen mit dieser Freundin hat sie an derselben Schule angefangen und wohnt in derselben Wohngemeinschaft. In einem Einstellungsgespräch wurde sie vom Schulrat über ihre Einstellung zu Staat und Reformen befragt. Für die Hauptschule habe sie sich entschieden, weil es sich um „ältere Schüler“ handelt und weil diese einer benachteiligten Schicht entstammen. Außerdem brauche sie hier keine Auslesefunktion zu übernehmen.

Zur Zeit befindet sich Marion am Anfang des zweiten Semesters ihrer schulpraktischen Ausbildung. Zusammen mit ihrer Freundin und Kollegin Margit ist sie Klassenlehrerin einer 7. Klasse (Doppelordinariat). Sie unterrichtet Mathematik (8 Stunden), Physik (8 Stunden) und Geschichte (2 Stunden). In ihrer eigenen Klasse unterrichtet sie nur vier Stunden (2 Stunden Physik, 2 Stunden Geschichte). Marion selbst hätte viel lieber andere Fächer unterrichtet, vor allem mehr Geschichte und Sozialkunde. Aber Mathematik- und Physiklehrer sind auch an dieser Schule knapp. Die zwei Stunden Geschichte seien ihr vom Rektor als „Trostpflaster- [294]chen“ zugestanden worden. Von den Stunden her übe sie eigentlich reine Fachlehrerfunktionen aus. Da ihre Kollegin Margit in ihrer gemeinsamen Klasse wesentlich mehr Stunden gibt als sie, habe diese die

mit der Klassenlehre eigenschaft verbundenen organisatorischen Arbeiten übernommen (Klassenbuch, Benachrichtigungen an die Eltern etc.). Die Planung und Durchführung von Elternabenden, Klassenfesten und -fahrten, Elternbesuchen u.ä. werden gemeinsam erledigt. Trotz der nur vier Stunden Unterricht in der eigenen Klasse meint Marion, daß sie zu ihrer eigenen Klasse ein „eher persönliches“ Verhältnis habe, ein Verhältnis jedenfalls, daß sich wesentlich von dem zu den Fachklassen unterscheide.

Marion sagt, daß sie von den Problemen der Praxis, die sie jetzt hat, nicht überrascht sei. Sie hatte bereits in der Studienzeit längerfristig in einer Gruppe mitgearbeitet, die sich sehr intensiv mit der Realität der zweiten Phase auseinandergesetzt hat. Im Rahmen dieser Gruppe sind auch Veröffentlichungen zu diesem Problem entstanden. Aufgrund der durch die Mitarbeit in dieser Gruppe entstandenen realistischen Einschätzung der Anforderungen ihres Berufs hat sie diesen von vornherein angetreten mit der Absicht, sich nicht zu „verzetteln“, indem sie erst gar nicht versucht, Ansprüche zu realisieren, von denen sie genau weiß, daß sie unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Schule unrealistisch sind. Da sie die Möglichkeiten, „etwas im Unterricht zu machen“, von vornherein als sehr gering angesehen hat, wollte sie ihre Tätigkeit nicht auf Unterrichtsarbeit beschränken, sondern durch politische Arbeit zu den Veränderungen der Unterrichtsbedingungen beitragen. Sie hat sich daher von Anfang an an der Gewerkschaftsarbeit aktiv beteiligt und ist gegenwärtig Vertrauenslehrerin der GEW für ihre Schule. Um diese Arbeit machen zu können, schraubte sie bewußt ihre Ansprüche hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitungen zurück.

Ob sie mit ihrer Arbeit zufrieden ist, sagt Marion, hänge sehr stark vom Stundenverlauf ab; von der Frage, ob der Stoff durchgezogen und die Schüler motiviert werden konnten. Es habe sich für sie gezeigt, daß der Stundenverlauf stark von der Vorbereitung abhängt. Wenn sie gut vorbereitet sei, z.B. den ausführlichen Ent-[295]wurf einer Vorführstunde im Unterricht verwende, laufe der Unterricht in der Regel sehr viel besser als sonst. Leider habe sie solche Entwürfe nur ausnahmsweise zur Verfügung. Die dem Lehrer in der zweiten Phase der Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit reiche für eine gute Unterrichtsvorbereitung einfach nicht aus. Marion bemüht sich, die Stunden auch inhaltlich so interessant zu gestalten, daß die Unruhe der Schüler nicht zu groß wird. Es sei jedoch nicht immer leicht, die Schüler zu motivieren; das hänge sehr stark vom Unterrichtsgegenstand ab: z.B. über die Familie hätten die Schüler „stundenlang mit Begeisterung diskutiert“. Marion bereitet sich jeweils einmal wöchentlich auf den Unterricht in den verschiedenen Fächern vor. Sie geht dabei von langfristigen Unterrichtseinheiten aus, die aber nicht detailliert geplant sind. Diese konkretisiert sie dann jeweils für



eine Woche. Bereits entwickelte Unterrichtseinheiten von Kollegen stehen ihr dabei allerdings nicht zur Verfügung. Das bedauert sie sehr. In Zukunft soll das anders werden, sollen die Unterrichtseinheiten gesammelt und für alle verfügbar gemacht werden. Andererseits arbeitet sie bei Unterrichtsvorbereitungen mit verschiedenen Kollegen zusammen (in Mathematik für achte Klassen mit einer Kollegin; in Mathematik für neunte Klassen zu viert; in Physik mit einem Kollegen; in Geschichte arbeitet sie allein). Dies empfindet sie als echte Erleichterung: „schneller, besser, mehr Spaß, Selbstkontrolle, Vergleich der Wirkung auf die Schüler“. [296]

Für den Verlauf der Unterrichtsstunden seien aber auch andere Faktoren – nicht nur die Unterrichtsvorbereitung – von Bedeutung. So kommen ihr die Schüler manchmal „ungeheuer lustlos und schlaff“ vor. Das beeinflusst wiederum ihr eigenes Verhalten derart, daß die gesamte Stunde „danebengeht“. Überhaupt hänge der Unterricht von Stimmungen ab. Wenn sie z.B. nicht ausgeschlafen sei, dann habe sie „besonders große Schwierigkeiten“. Das Disziplinproblem empfindet Marion jetzt nicht mehr als so bedrückend wie in der Anfangszeit. Zu Beginn ihrer Schulpraxis habe sie der Lärm völlig verunsichert, weil sie sich verpflichtet fühlte, den Lärm zu bekämpfen, aber keine Ahnung hatte, wie. In ihrer Verzweiflung habe sie dann „hysterisch“ reagiert. Sie habe immer „gleich geschrien“, anstatt zu ignorieren. Die Angst, daß es in ihrem Unterricht zu laut sein könnte, werde dadurch verstärkt, daß sie sich vom Rektor kontrolliert fühle. Dieser gehe häufig während der Unterrichtszeit durch die Flure; er „platzt“ dann gelegentlich in den Unterricht und diszipliniert einzelne Schüler. Häufig hantiere er „wie zufällig“ auch im Geräteraum (bei offener Tür), während sie Physikunterricht gebe. Besondere Angst habe sie, wenn der Schulrat „durch das Gelände schießt“; Angst, er könne zu ihr in den Klassenraum kommen, wenn gerade „alles drunter und drüber“ ginge.

Marion sieht auch ein Problem darin, daß viele Schüler ihre Antworten im Unterricht einfach dazwischenrufen und die Schüler, die sich melden, nicht zu Wort kommen lassen. Ein zusätzliches, wichtiges Problem sieht Marion im Fach Physik, das sie unterrichtet, aber nicht ausreichend studiert hat. Hier sei es für sie schwierig, etwas zu machen, was vom „konventionellen Unterricht“ abweicht. Sie habe dazu „keine Einfälle“, weil sie den Stoff nicht genügend beherrsche. Auch könne sie Fragen der Schüler nicht beantworten, etwa zu aktuellen physikalischen Problemen, worüber diese etwas im Fernsehen gesehen haben. Das mindere ihre Sachautorität.

Eine wichtige Entlastung stellt für Marion ihre politische Arbeit dar. Zwar ergebe sich quantitativ daraus eine stärkere Arbeitsbelastung (vgl. Wochenplan und Zeitzusammenstellung), aber andererseits könne sie ihre Unterrichtsprobleme relativieren. Einmal nehme sie den Unterricht nicht mehr so wichtig, zum

anderen werde ihr in ihrer gewerkschaftlichen Arbeit immer wieder klar, daß es sich bei diesen Problemen nicht um individuelle handele, sondern daß alle Lehrer die gleichen haben und daß diese gesellschaftlich bedingt seien. Aus diesen Gründen erhöhe die gewerkschaftliche Arbeit ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit. Zwar habe sie jetzt noch genügend Probleme (insbesondere auch Disziplinprobleme) im Unterricht, doch stehe sie dem heute sehr viel gelassener gegenüber als in den ersten Unterrichtswochen. Es geht ihr vor allem darum, daß „der Rahmen eingehalten wird“, d.h. die Lautstärke nicht so groß ist, daß „man auffällt“, und zum anderen darum, „daß die Kinder „was lernen“. Aus diesem Grunde lassen sich disziplinarische Maßnahmen nicht umgehen. Sie und ihre Kollegin haben daher in ihrer gemeinsamen Klasse mit den Schülern eine Klassenordnung vereinbart: Wer von den Schülern in einer Stunde mehrmals auffällt, muß ein Protokoll schreiben. Macht er dies nicht, muß er nachsitzen oder bekommt eine „Sechs“ notiert. Die Zeugniszensuren bestimmt Marion nach den Noten der Klassenarbeiten sowie nach der Mitarbeit im Unterricht.

Neben den Problemen im Unterricht (Disziplin und Stoffvermittlung) fühlt sich Marion besonders durch den Streß in ihrer Arbeit belastet. „Sechs Stunden Unterricht hintereinander ohne eine einzige echte Pause“ machen sie „völlig fertig“. Sie stehe den ganzen Tag „unter Druck“; sie habe ständig das Gefühl, etwas tun zu müssen. Ständig seien irgendwelche „kleineren Sachen“ zu erledigen, die sie häufig einfach vergesse, weil sich „wichtigere Dinge“ dazwischenschieben, die Vorrang haben, die nicht aufgeschoben werden können. Dabei, so sagt sie, sei sie früher nie vergeßlich gewesen.

Marion meint, daß ihre jetzigen Verhaltensweisen im Unterricht zum großen Teil „reine Überlebensstrategien“ sind. Ihr sei klar, daß sie sie „weiterentwickeln“ muß. Sie geht davon aus, daß dies nur im Zusammenhang mit Kollegen, also z.B. durch gegenseitige Hospitationen und Diskussionen geschehen kann. Allerdings hält sie es aufgrund der starken Überlastung nicht für möglich, dies [298] (systematisch) in der zweiten Ausbildungsphase zu tun. Das könne man sinnvoll wohl nur nach der zweiten Staatsprüfung versuchen.

Im Übrigen sieht auch Marion ihre beruflichen Aussichten als nicht rosig genug an, um sich diese als „Lebensperspektive“ vorstellen zu können. Sie beabsichtigt daher, später ein Zweitstudium (Sonderschulpädagogik) aufzunehmen, um dann Heimleiterin zu werden. Voraussetzung sei allerdings, daß das Studium finanziert werde. Vorher wolle sie jedoch noch ihre jetzige Klasse bis zum Abgang (einschließlich der 10. Klasse) führen. Krank war Marion während ihrer Berufstätigkeit bisher zweimal. Einmal hatte sie Grippe (sieben Tage) und einmal mußte sie wegen einer Operation drei Wochen fehlen. Beides, sagt sie, sie nicht berufsbedingt gewesen.



Von der Seminausbildung hält sie wenig, nur die Seminargruppe sei „wenigstens keine verschenkte Zeit“, weil dort z.Z. eine Unterrichtseinheit entwickelt werde. Beim allgemeinen Seminar täte es ihr immer um die Zeit leid, die sie sinnvoller für Unterrichtsvorbereitungen nutzen könnte.

Mit den Eltern ihrer Schüler habe sie keine Schwierigkeiten. Auch die Eltern mit „schwierigen Kindern“ kämen zum Elternabend oder Elternsprechtag. Manchmal kämen sie auch während der Unterrichtszeit. Zusammen mit ihrer Kollegin macht sie gelegentlich auch Hausbesuche.

Protokolle aus dem Schulalltag von Marion W.

Dienstag, 2. Stunde, Kurs 8 c, Mathematik

Marion wiederholt die Division von Brüchen [...].

Donnerstag, 2. Stunde, Kurs 9 b, Mathematik

Eine Vertretungsstunde ist aufgeteilt worden, d.h. daß während der ersten zehn Minuten noch zusätzlich Schüler aus einem anderen Kurs in den Klassenraum kommen und neue Unruhe mitbringen.

Donnerstag, 3. Stunde, 7 III (13 Schüler), Physik

Gleich zu Beginn erinnert Marion an die bevorstehende Physikklausur und fordert die Schüler auf „im eigenen Interesse“ – mitzuarbeiten. Dann liest sie die Namen einzelner Schüler vor, von denen noch Protokolle (Strafarbeiten) ausstehen („Bis morgen ins Lehrerzimmer.“) – „Wenn wir (!) so weitermachen, schaffen wir gar nichts heute!“ Der Stoff der letzten Stunde wird wiederholt, woran sich insbesondere der Teil der Schüler beteiligt, [302] der vorn sitzt. „Uwe, setz Dich mal woanders hin!“ Uwe setzt sich nicht, ist aber still. Es fällt immer wieder auf, daß Marion bei solchen und ähnlichen Anordnungen nicht weiter auf die Befolgung besteht, wenn sie Widerstand bei den Schülern bemerkt. Sie übersieht es einfach. Durch lauterer Sprechen gelingt es Marion auch, die weiter hinten sitzenden Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Ein Türkenjunge, der auf der hintersten Bank sitzt, wirft von dort ständig Papier nach vorn und singt. Er versteht kein Deutsch. Die beworfenen Mädchen regen sich auf. Indem Marion an die lautesten Schüler Fragen stellt, gelingt es ihr, den Unterricht fortzusetzen. Als sie in den Geräteraum geht, nutzen die Schüler dies für kleine und harmlose Scherze (Kalender von Marion verstecken etc.). Einige Schüler fühlen sich durch den Türkenjungen gestört und melden dies. Marion reagiert nicht darauf. Sie führt in einem Versuch vor, daß der Siedepunkt von Wasser sich je nach Luftdruck verändert. Die Beteiligung der Schüler am Unterricht ist jetzt rege und laut. Zwei Mädchen schlagen sich, der Türkenjunge macht ständig das Licht an und aus und wirft zwischendurch mit Papier. Die Unruhe steigt in der zweiten Hälfte der Stunde erheblich. Auch andere Schüler rangeln und bewerfen sich mit Papier. Einer der Schüler malt heimlich – zur Begeiste-

rung der Mitschüler – hinter dem Rücken von Marion an der Tafel, während sie die Versuchsgeräte abbaut. Marion „reißt der Faden“. Sie brüllt einen der häufigsten Störer laut an. Dieser gibt noch ein paar Widerworte, ist dann aber still – die übrige Klasse auch. Durch wirkungsvollen Wechsel zwischen lauter und leiser Stimme hat Marion die Klasse jetzt einigermaßen im Griff. „Wie kann man das nennen?“ (Die Schüler sollen auf das Wort „Siedepunktschwankungen“ kommen.) Dann werden die Ergebnisse in Form von Merksätzen an die Tafel geschrieben. „Hast Du immer noch nicht mitgeschrieben?“ Marion kontrolliert „aus begründetem Anlaß“, ob die Schüler die Merksätze an der Tafel auch abschreiben. (Das ist alles, was die Schüler in ihr Heft schreiben müssen; Hausaufgaben werden nicht gegeben.) Einige Minuten vor der Pause wird es sehr unruhig. Die Schüler dürfen einpacken. Alles läuft zur Tür und hinaus. In der anschließenden Pause hat Marion keine ruhige Minute: [303] Sie spricht mit einzelnen Schülern, trägt die Nachsitzer ein, kümmert sich um die Gruppenbücher und die Briefe an die Eltern. Anschließend unterrichtet sie in ihrer eigenen Klasse.

Donnerstag, 5. Stunde, 7 I (27 Schüler), Geschichte

Marion wird von der Klasse bestürmt. Sie gibt korrigierte Übungsbögen zurück. Die Schüler sitzen an Gruppentischen. Es ist ziemlich laut. Als Marion laut „Ruhe!“ brüllt, wird es etwas leiser. Unterrichtsgegenstand ist die „Stadt im Mittelalter“. Marion fragt die Ergebnisse der letzten Stunde ab. Die Schüler beteiligen sich einigermaßen; es bleibt aber ziemlich laut. Marion muß ständig eingreifen: „Das wurde festgelegt durch die Zunft, – Petra, hör auf!“ (5) Da die Schüler die Antworten in einen Arbeitsbogen eintragen müssen, sind sie beschäftigt. Am Tisch ganz vorn albern die Schüler mit dem Klassenbuch. Marion zieht einen dieser Schüler an den Haaren hoch – relativ sanft. „Jetzt sind 25 Minuten vergangen, in der Vorbereitung waren 10 Minuten dafür vorgesehen.“ Einer der Schüler muß wegen Störungen nach draußen; ein anderer muß sich vorn hinsetzen. Ein Schüler halblaut: „So doof ist die Alte ja nicht, wie ich dachte.“ Marion: „Ihr kriegt heute eine Hausaufgabe auf.“ Viele der Störungen der Schüler unterläuft Marion durch Lachen; sie nimmt sie nicht ernst. „So, sammeln wir nochmal.“ Die Beteiligung ist gut, aber es ist sehr laut. Jetzt schreibt Marion die Namen einzelner Schüler an die Tafel; wenn sie weiterstören, macht sie dahinter einen Strich (bei dreimaliger Störung müssen die Schüler eine Extra-Hausaufgabe machen). Die Schüler werden daraufhin merklich leiser. „Ich gehe mit Dir zu X.“ (Rektor) – „Ich bin entrüstet (!)“ – „Ihr enttäuscht (!) mich.“ Einige Schüler kichern. Marion [305] bemüht sich offensichtlich, den vorgesehenen Stoff noch durchzuziehen. Die Schüler zeigen sich durchaus interessiert – das Problem ist der Krach. Jetzt ist die bereits angedrohte Hausarbeit fällig. „Ich frage das morgen ab!“ Die Schüler packen. Marion: „Ich bin noch lange nicht fertig!“



Mittwoch, 18.45 – 21.15 Uhr, Elternabend

Marion und Margit haben eine Tagesordnung ausgearbeitet und den Schülern mit nach Hause gegeben. Es ist der zweite Elternabend, seitdem sie in der Schule sind. Gekommen sind Eltern (-teile) von 11 Kindern (sehr viel!); die Gespräche seien sehr viel offener als beim ersten Mal verlaufen. Zur Situation der Hauptschule: Eine ältere Mutter (Sohn ist Rückläufer aus der Realschule): „Meinem Sohn gefällt es ja gar nicht an dieser Schule. Es ist ja auch so laut in der Klasse!“ – Die Diskriminierung der Schule ist ziemlich allen Schülern bewußt. Marion und Margit versuchen, den Eltern klar zu machen, daß die Kinder um keinen Deut dümmer seien als andere, daß einzelne vielleicht höchstens etwas langsamer lernen. Zur Situation der Klasse: Die Eltern bedanken sich zunächst für das Klassen-Faschingsfest vom Montag; die Kinder seien begeistert gewesen. Marion und Margit teilen dann die bevor- [307] stehende Aufteilung der siebten Klassen mit (zu hohe Klassenfrequenzen), deren Gründe allen Eltern einleuchten, nur, ihr Kind solle doch nicht aus der Klasse genommen werden. Dann wird über die Disziplinschwierigkeiten gesprochen. Marion und Margit erklären, daß sie ohne autoritären Stil ein kameradschaftliches Verhältnis zu den Schülern anstreben. Sie wollten weiterhin den Kontakt zu den Eltern verbessern, mehr Hausbesuche machen, um die Kinder besser kennenzulernen. Bisher seien sie erst bei drei Eltern gewesen (Zeitproblem): Martin war an einer anderen Hauptschule aus Disziplingründen sitzengeblieben, hatte schon mehrere Klassen „kaputt gemacht“, wurde an diese Schule abgeschoben, wurde spontan die zentrale Figur in der 7 I (Klassensprecher) und gefährdet zunehmend den Unterricht (riß sich nach dem Hausbesuch zwei Wochen zusammen, wurde deswegen von den anderen Schülern gehänselt); Rolf, der die ersten beiden Monate sehr motiviert am Unterricht teilnahm und urplötzlich zu einem der schwierigsten Kinder wurde; Thomas, dessen Mutter in psychiatrischer Behandlung ist (Trinkerin), dessen Stiefvater ihn miserabel behandelt, der fünf Jahre lang durch die verschiedensten Heime gewandert und daher sehr aggressiv ist.

Weiterhin werden die nächste Klassenfahrt, die neue Klassenbibliothek und die Forderung einiger Eltern nach einem freien Samstag im Monat besprochen (letzteres an die Elternsprecherin weitergeleitet).

Außerdem haben viele Eltern den Eindruck, daß zu wenig Hausaufgaben aufgegeben würden. Überhaupt haben viele Eltern die denkbar schlechteste Meinung von ihren Kindern (was bei den anschließenden Einzelgesprächen erst richtig deutlich wird). Die Disziplinschwierigkeiten, die Pubertäterscheinungen machen sie unsicher und schüchtern. (Tip einer Oma: „Wenn Sie meinen Enkel nur scharf angucken, dann ist er sofort ganz leise!“) [208]

Wochenübersicht Montag

6.40 Aufstehen

7.40 Abfahrt (Fahrzeit 10 – 15 Min.)

7.55 Schule – Gespräch mit Mathe-Kollegen wegen Klausur

8.50 Freistunde: Verwaltungsarbeiten, Gespräche mit Kollegen

10.00 Besorgung und Vorbereitungen für Fasching mit der Klasse in der eigenen Wohnung, anschließend Essen

14.15 Seminar Schulrecht

16.15 Fahrt

16.30 Fasching mit Schülern 20.00 Aufräumen/Zeitung 20.30 Arbeitsbogen Mathe 21.00 Fernsehen etc. 23.30 ins Bett

Dienstag

6.30 Aufstehen

7.30 Abfahrt

7.45 Schule – Abziehen etc.

8.00 Unterricht und eine Pausenaufsicht

8.55 Organisatorische Arbeiten und Gespräche

10.45 Fahrt

11.00 Seminargruppe

14.00 Fahrt

14.30 Gespräch mit uns

17.00 Unterrichtsvorbereitung Mathe 18.15 Zeitungen 18.30 Fahrt

18.45 Fortbildung (priv.)

21.15 Gespräch mit Kollegen über Schulprobleme 22.00 Fahrt

22.15 Film gesehen etc. 0.30 ins Bett [309]

Mittwoch

8.15 Aufstehen

9.30 Unterricht und Aufsicht

12.35 Fahrt

12.50 Essen usw.

14.30 Schlafen

16.30 Unterrichtsvorbereitung (incl. Physik-Test)

18.30 Fahrt

18.45 Elternabend

21.15 Fahrt

21.30 zu Hause (Zeitungen etc.)

22.30 Wohngemeinschaftsbesprechung

0.30 ins Bett

Donnerstag

6.50 Aufstehen

7.50 in der Schule

8.00 Unterricht

13.30 Konferenz

14.00 bis

15.00 Hauptseminar (während der Konferenz)

16.30 Gespräch mit uns

17.30 Fahrt

17.45 Unterrichtsvorbereitung und Essen

19.30 GEW-Gruppe

22.00 Bier trinken

23.30 zu Hause und ins Bett

Freitag

6.45 Aufstehen



- 7.50 in der Schule
8.00 Unterricht und Pausenaufsicht
12.45 Fahrt
13.00 Physikarbeiten korrigiert, Essen, Schreibtisch aufräumen [310]
14.45 Fahrt
15.00 GEW-Gruppe (incl. Fahrt)
17.30 Kollegin im Krankenhaus besucht
19.00 zu Hause, Wäsche etc.
19.30 Mathearbeiten korrigiert (für 21 Schüler)
22.30 Zeitunglesen etc.
23.30 ins Bett
- Samstag*
- 6.45 Aufstehen
7.50 Schule
8.00 Unterricht
9.50 Klausur nachschreiben lassen
11.30 Einkaufen, Hausarbeit, Essen
13.30 Mathearbeiten und Physik korrigieren
15.00 Zeitunglesen
16.00 Schlafen
19.00 Privatleben
24.00 ins Bett
- Sonntag*
- 9.30 Aufstehen, Essen, Hausarbeit
11.30 Korrigieren
12.30 Päd. Zeitschriften lesen
13.30 Wohngemeinschaftstermin
17.30 Unterrichtsvorbereitungen
19.00 Päd. Literatur
21.00 Privatleben
23.30 ins Bett

Gespräch mit Marion W. ein Jahr später

Wir sprachen mit Marion einen Tag nach ihrer zweiten Staatsprüfung. Sie ist inzwischen umgezogen und wohnt nicht mehr mit ihrer Kollegin Margit K. zusammen. Sie sagt, daß sie die Arbeit [311] in der Schule die letzten Monate vor der Prüfung hat „ziemlich schleifen lassen“. Einmal natürlich wegen der Prüfungsvorbereitungen, zum anderen aber auch wegen intensiver Gewerkschaftsarbeit sowie aufgrund von privaten Problemen. Marion hat inzwischen die Perspektive, einen anderen Beruf (Heimleiterin) zu ergreifen, aufgegeben. Sie hat einige Mühe, sich daran zu erinnern, daß sie dies vor einem Jahr vorgehabt hatte. Ebenfalls aufgegeben hat sie die Hoffnung, daß sich nach der Zweiten Prüfung „alles ändern“ wird. Der Prüfungsdruck sei zwar weg, dafür müsse sie jetzt aber acht Wochenstunden mehr unterrichten. Außerdem sei ihr bewußt geworden, daß ihre Verhaltensweisen bereits „sehr festgefahren“ sind. Ihr sei zum Beispiel vor einigen Wochen, als sie sich wegen der Prüfungsvorbereitungen ihre schriftliche Arbeit für die erste Staatsprüfung ansah, aufgefallen, daß sie heute die Probleme in der Schule „viel oberflächlicher“ sieht. Sie sehe diese „überhaupt nicht mehr im Zusammenhang mit den

gesellschaftlichen Verhältnissen.“ Die „tausend kleinen Probleme“, die man ständig habe, verhinderten weitgehend das Nachdenken über „Grundprobleme“. Auf der anderen Seite sei ihr klargeworden, daß die Probleme der Schüler sie „längst nicht mehr so berühren wie früher“. Dies sei ihr z. B. an einem „ausgeflippten“ Schüler aufgefallen, der oft [312] dem Unterricht fernbleibt, und wo abzusehen sei, „daß er früher oder später im Gefängnis oder Zuchthaus landet.“ In ihrer Anfangsphase hätte sie alles in Bewegung gesetzt, um diesen Schüler zu „retten“. Jetzt reagiere sie nur noch „mit einem Schulterzucken“.

Im Rückblick auf den Verlauf der zweiten Ausbildungsphase meint Marion, daß der „Praxisschock“ für sie „nicht im üblichen Umfang“ eingetreten sei. Das führt sie zurück auf ihre intensive Beschäftigung mit Referendariatsproblemen während der Studienzeit (im Rahmen eines längerfristigen Projekts). Das Ergebnis war, daß die Schule sie „eher positiv überrascht“ hat, die Realität war dann „doch nicht so schlimm“, wie sie sich das vorgestellt hatte. Auch hatte sie durch dieses Projekt von vornherein eine klare Perspektive, sich nicht „von der Arbeitsbelastung kaputt machen zu lassen“, sondern von Anbeginn „alles etwas zu relativieren“, indem sie einen bewußten Schwerpunkt setzte: die Arbeit in der GEW. Denn ihr sei klargewesen, daß „im Unterricht nicht viel zu machen ist.“ Aber tatsächlich sei sie dann „stärker in die schulischen Probleme eingestiegen, als sie vorhatte (mehr Unterrichtsvorbereitungen, mehr Elternarbeit etc.)“.

Marion sagt, daß sie jetzt „die Schüler besser in der Hand“ habe. So sei sie z. B. in der Lage, die Schüler auch dann zu motivieren, wenn sie „schlaff“ seien. Außerdem habe sie auch gelernt, daß man „anfangs autoritärer auftreten muß“, sonst bekomme man die Klasse nicht in den Griff. Dies sei allgemeine Erkenntnis des Kollegiums und würde den „Neuen“ gleich am ersten Schultag mitgeteilt.

An ihrer Unterrichtssituation hat sich nicht viel geändert. Sie unterrichtet immer noch dieselben Fächer. In der eigenen Klasse gibt sie nur vier Stunden (Geschichte/Sozialkunde). Dennoch, sagt sie, habe sie zu dieser Klasse einen guten Kontakt, weil sie schon eineinhalb Jahre Klassenlehrerin sei, und die einzelnen Schüler sehr gut kenne (Elternbesuche, Klassenfeste, etc.). [313] Marion ist an der inzwischen an dieser Schule existierenden Eltern-/Lehrergruppe nicht beteiligt. Durch ihre Gewerkschaftsarbeit habe sie genug zu tun. Allerdings ist sie der Meinung, daß die GEW-Schulgruppe „nicht so toll“ laufe. Dies führt sie zurück auf inhaltliche Differenzen, Zeitprobleme u.ä. Die Schulgruppe sollte nach ihrer Meinung die verschiedenen Aktivitäten der Lehrer (Eltern-/Lehrer-Gruppe, GEW-Gremien etc.) koordinieren. Die Beteiligung sei allgemein allerdings recht „lustlos“.



Zeitverteilung von Marion W.

Fahrtzeiten	4 Stunden 15 Minuten
Unterricht	15 Stunden 30 Minuten
Unterrichtsvorbereitung/ - nachbereitung	13 Stunden
Seminare incl. Vorbereitung	5 Stunden 30 Minuten
Pausenaufsicht, Organisatorisches etc.	6 Stunden 40 Minuten
Schüler-/Elternarbeit etc.	10 Stunden 15 Minuten
Fortbildung, Schulgruppe	
Protokoll, GEW etc.	17 Stunden
Haushalt	10 Stunden
Freizeit (incl. Essen, Körperpflege, Zeitung lesen etc.)	27 Stunden
Schlaf (incl. Nachmittagschlaf	57 Stunden 15 Minuten

Mit 17 Stunden Arbeit, die nicht direkt mit Unterricht und Seminartätigkeit verbunden sind, liegt Marion in der Kategorie „Fortbildung, Schulgruppe, Protokoll, GEW etc.“ deutlich an der Spitze. Dennoch vernachlässigt sie ihre Unterrichtsverpflichtungen nicht. Ohne Zwischenzeiten arbeitet sie ca. 55 Stunden in dieser Woche für Schule und Seminausbildung. Das geht natürlich zu Lasten der Freizeit. Hier liegt Marion mit 27 Stunden, in denen die Zwischenzeiten enthalten sind, [314] an der unteren Grenze.

Nimmt man die Arbeitszeiten, die direkt (55 Stunden) und indirekt mit der Schule (17 Stunden) zusammenhängen, so kommt Marion in dieser Woche auf eine Gesamtarbeitszeit von 72 Stunden. Bei dieser Belastung ist es erstaunlich, mit welcher Ausgeglichenheit und Energie Marion ihre Arbeit verrichtet. Marion ist sich über Ursachen und Funktion ihrer Schwierigkeiten in der zweiten Ausbildungsphase verhältnismäßig genau im klaren. Sie weiß, daß ihre Unterrichtsprobleme nicht individuell bedingt sind, und sie jagt keinen unerfüllbaren Ansprüchen nach. Dies kann zurückgeführt werden erstens auf ihre praxisbezogene und realistische Ausbildung in der ersten Phase und zweitens auf ihre gewerkschaftliche Tätigkeit. Dieses Bewußtsein hat den Anpassungsprozeß, dem mehr oder weniger alle Lehrer unterliegen, auch bei ihr nicht verhindert. Aber immerhin hat es dazu beigetragen, ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und sich durch die Unterrichtsprobleme „nicht fertigmachen“ zu lassen. Dadurch war es ihr möglich, in dem von ihr bewußt gewählten Arbeitsschwerpunkt, der Gewerkschaftsarbeit, in bemerkenswertem Ausmaß tätig zu sein. Dies zusätzlich zu der Belastung durch ihren beruflichen Arbeits- und Ausbildungsprozeß.

Sie hat ihre kritischen Ansprüche nicht aufgegeben; nur versucht sie, sie nicht im Unterricht, sondern in der außerunterrichtlichen (nicht außerschulischen) Gewerkschaftsarbeit umzusetzen. Die Verlagerung ihres Engagements auf diese Ebene liegt auch deswegen nahe, weil sie aufgrund ihrer Unterrichtsfächer faktisch nur Fachlehrerfunktionen erfüllt und von

daher die Möglichkeit, ihr Engagement in Unterricht umzusetzen, beschränkt ist. Ebenso ist die Gefahr, von den Problemen der Schüler vereinnahmt zu werden für Fachlehrer geringer als für Klassenlehrer. Gerade die Gewerkschaftsarbeit hat andererseits eine wichtige entlastende Funktion für Marion. Einerseits relativieren sich die Probleme der Unterrichtsarbeit durch die gewerkschaftliche Tätigkeit und umgekehrt. Andererseits hilft ihr letztere, die Unterrichtsprobleme besser zu strukturieren, zu erkennen, daß es [315] sich um allgemeine Probleme handelt, und Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Die Schwierigkeiten, die Marion im Unterricht hat (vor allem das Disziplinproblem), sind normal. Sie entsprechen den Fähigkeiten und der Routine, über die ein Lehrer nach sechs Monaten Schuldienst normalerweise verfügt. Durch Zusammenarbeit mit Kollegen, insbesondere durch kooperative Unterrichtsvorbereitungen, versucht sie vor allem einen inhaltlich guten Unterricht zu machen.

Wir danken Arno Bammé für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet. Das Original ist erschienen in: Holling, Eggert; Bammé, Arno. 1976. Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Frankfurt: päd.extra-Buchverlag, S. 293-316. <https://campus.uni-klu.ac.at/org/visitenkarte?target=frame&personalnr=28>



5. Bernd Janssen: Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre.

Achte Sitzung – Thema: Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf

Planung der 8. Sitzung

Vorüberlegungen

Nach meinen Erfahrungen bauen Lehrerstudenden/Lehrerstudentinnen in dem Theorieghetto Universität sehr häufig unkritische, naiv idealisierte Berufsbilder auf, geprägt von Momenten wie Liebe zum Kind, Lehrer/in als Partner/in der Schüler, Klasse als Gemeinschaft, Freude am Lernen usw. Verdrängt wird in solchen Wunschvorstellungen über den Lehrerberuf – und in diesem Verdrängungsprozeß trifft sich die narzißtische Phantasie vieler Studenten/Studentinnen mit der vieler Pädagogikdozenten – die Schattenseite des Lehrerberufs, bestimmt durch Momente wie staatliche Schulpflicht, Leistungskonkurrenz, Selektionsmechanismen (Noten, Gutachten, Zeugnisse), Autoritätskonflikte und Disziplinierungszwang. Je krasser dieser Verdrängungsprozeß erfolgt, desto krasser der Praxischock im folgenden Referendariat.

Die an einem Vortrag von Adorno orientierte Textmontage zu dem Thema „Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf“ ist der Versuch, positiv verklärte und zugleich narzißtisch besetzte [110] Vorstellungen über den Lehrerberuf in Zweifel zu ziehen – im Interesse einer realistischen Berufsbetrachtung. Soweit die Teilnehmer solche Vorstellungen bewußt oder unbewußt vertreten – was nach meinen Erfahrungen bei fast allen Lehrerstudenden/Lehrerstudentinnen mehr oder weniger der Fall ist –, geraten sie mit der Lektüre dieser Textmontage in einen von mir gewollten inneren Zwiespalt. Wer die mit der Lektüre verbundene Verunsicherung nicht aushält, wird sich dem Diskussionsabend über dieses Thema entziehen. Ich halte solch eine abwehrende Haltung für legitim, da die Entscheidung für den Lehrerberuf in Anbetracht der bekannten Massenarbeitslosigkeit in diesem Berufsfeld ohnehin mit erheblichen Verunsicherungen belastet ist. Von daher ist es auch kein Zufall, daß ich diese an Adorno orientierte Textmontage auf einer freiwilligen Abendveranstaltung zur Diskussion stelle. Soweit die Seminarteilnehmer/innen zu diesem Diskussionsabend erscheinen, besteht dann die Möglichkeit einer intensiven Erörterung, an der sich alle hinreichend beteiligen können. Infolge meiner Vorerfahrungen aus dem vorangegangenen Semester weiß ich, daß die Teilnehmer/innen z.T. mit dem Impuls erscheinen, die Aussagen von Adorno aggressiv zurückzuweisen. So gingen die einleitenden Statements der Studenten/Studentinnen in folgende Richtungen: Adornos Aussagen seien veraltet, sie seien unverständlich, sie seien unsinnig. Ich gebe solchen Ressentiments am Anfang hinreichend Raum, da sie authentische Einstellungen widerspiegeln, deren Kenntnis geboten ist, um sie in

dem folgenden Prozeß der Textbearbeitung immer wieder kritisch in der Absicht einzubeziehen, den Aussagen Adornos mit mehr Offenheit zu begegnen. Ich kann solchen Ressentiments mit der notwendigen Geduld begegnen, da ich sie infolge meiner Vorüberlegungen als Verteidigungsreflex eines bedrohten narzißtischen Berufs- und Selbstbildes auffasse. Zugleich aber beziehe ich mich authentisch in den Prozeß der Textbearbeitung ein, d.h., ich ergreife engagiert Partei für die Überlegungen Adornos und versuche immer wieder, die von ihm thematisierten wesentlich unbewußten Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf zu beziehen auf die objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs – im Interesse einer realistischen [111]stischen Berufsbetrachtung. Im einzelnen will ich also z.B. verdeutlichen:

- daß die Liebe zu Kindern ein legitimes Motiv ist, aber zum Lehrertag auch die Verpflichtung gehört zu disziplinieren;
- daß der/die Lehrer/in in vielen Lernsituationen Partner/in des Kindes sein kann, aber zugleich auch im Namen staatlicher Machtzuweisung Herrschaft über Schüler ausübt;
- daß die Schulklasse einerseits eine Gemeinschaft werden kann, andererseits durch Konkurrenz und Auslese bestimmt bleibt;
- daß Freude am Lernen z.T. der Fall ist, aber das Lernen zum anderen Teil nur aufgrund äußerer Zwänge oder taktischer Überlegungen erfolgt;
- daß die pädagogische Arbeit mit Kindern sehr befriedigend sein kann, aber auch Gefahren der Infantilisierung in sich birgt.

Kurzum: ich will vermitteln, daß der/die Lehrer/in mit Sympathie und Abneigung, mit Zustimmung und Ablehnung, mit Liebe und Haß seiner/ihrer Schüler rechnen und leben muß, folglich auch der Lehrerberuf einer bleibt, dem in der Gesellschaft insgesamt mit Ambivalenzen, daß heißt auch mit Abneigungen und Vorurteilen begegnet wird.

Planung der 8.Sitzung

1.Phase: Voreinstellungen der Teilnehmer/innen zum Text

Zunächst bitte ich alle Teilnehmer/innen um eine kurze Stellungnahme. Soweit sich der günstige Fall ergibt, daß nicht nur ablehnende, sondern auch einige zustimmende Statements erfolgen, versuche ich ein erstes spontanes Streitgespräch zwischen den Teilnehmern/Teilnehmerinnen anzuregen, ohne selber Stellung zu beziehen.

2. Phase: systematische Textbearbeitung in der Absicht der Selbstreflexion

Die Zitate von Adorno werden Abschnitt für Abschnitt besprochen, wobei ich sehr viel Wert darauf lege, daß Adornos Aussagen ganz präzise geklärt werden. Wenn der Gehalt des jeweiligen Abschnittes erarbeitet ist, gebe ich Raum für eine Pro- und Contra-Diskussion, in der ich die Sichtweise Adornos verteidige. Die



Abschnitte 1 („Zur Definition“) und 2 („Verweis auf die Sprache“) haben nur eine vorbereitende Funktion, im Mittelpunkt sollen die Abschnitte 3 – 7 stehen, insbesondere die Abschnitte „die unbewußte Imago des Kerkermeisters“ und „Agent der Entfremdung“. Die zuletzt genannten Abschnitte bieten viele Möglichkeiten, auf die eingangs dargelegte objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs einzugehen, die als eine wesentliche Ursache für die in der Gesellschaft auffindbaren Dimensionen der Abneigung gegen diesen Beruf anzusehen ist. Vermutlich werden die Teilnehmer versuchen, sich z.B. der Aussage des 5. Abschnitts mit dem Hinweis zu entziehen, daß der Lehrer heute nicht mehr der Prügler ist, der er z.B. im 18. Jahrhundert in Preußen war. An dieser Stelle ist es dann entscheidend, das Bild des Kerkermeisters mit Impulsen und Hinweisen zu aktualisieren:

- was geschieht, wenn schulpflichtige Kinder nicht zur Schule erscheinen?
- welche Verbote sind für heutige Schulordnungen typisch?
- über welche Mittel verfügen die Lehrer/innen, um Schüler zu disziplinieren?
- inwieweit ist auch der heutige Schüler ein verwaltetes Objekt, ohnmächtig der Institution Schule ausgeliefert?
- inwieweit ist folglich das Bild des Kerkermeisters überholt und aktuell zugleich?

In dem Maße, in dem die Schattenseite des Lehrerberufs sichtbar wird, führt die Texterörterung in eine Kollision mit den idealisierten und narzißtisch besetzten Bildern, die Lehrerstudenten/Lehrerstudentinnen in der Regel von ihrem zukünftigen Beruf entworfen haben. Damit besteht die Chance, daß der Prozeß der Textbearbeitung umschlägt in einen der Verunsicherung, der Möglichkeiten für eine realistische Identitätsfindung eröffnet und Raum gibt für eine Auseinandersetzung mit den bewußten oder unbewußten Motiven, die zu dieser Berufswahl geführt haben. Leitfragen für diese Phase der kritischen Selbstreflexion:

- werde ich damit zurechtkommen, daß mir als Lehrer/ in auch Abneigung, Ablehnung und Vorurteile entgegenprallen? [113]
- bin ich gewillt und in der Lage, mich mit den Zwängen der Institution Schule zu identifizieren, Macht auszuüben, Schüler/innen zu disziplinieren usw.?
- bietet der Lehrerberuf hinreichende Chancen, jenen Motiven nachzugehen, die meine Berufswahl bestimmt haben?

3. Phase: Informationen zu Adorno und zur Kritischen Theorie

Abschließend gebe ich Informationen zu Adorno – seinem Leben und seinem Lebenswerk – sowie einen kritischen und systematischen Überblick über die Kritische Theorie, ihre Leistung für die Sozial- und Erziehungswissenschaften und ihre politische Bedeutung – hierbei nehme ich auch Bezug auf die Studentenbe-

wegung und meine eigene berufliche Entwicklung, die wesentlich durch Adorno geprägt wurde. Ich vermittele diese Informationen bewußt erst am Ende dieses Diskussionsabends – in den ich mit der Bereitschaft gehe, auch mehrere Stunden zu diskutieren –, um die Motivation der Teilnehmer/innen, sich mit den Aussagen Adornos offen und kritisch zu befassen, nicht zu blockieren.

Anlagen:

Anlage 1

T E X T M O N T A G E zu dem Thema

„Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrerberuf“. Textgrundlage ist der Vortrag „Tabus über dem Lehrerberuf“, den der Soziologe Theodor W. Adorno 1965 gehalten hat (Quelle: Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1965 – 1969, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M. 1970)

1. – Zur Definition

... bezeichnend für den gesamten Komplex, mit dem ich mich beschäftigen möchte: die subjektiven Motivationen der Abneigung gegen den Lehrerberuf, und zwar wesentlich die unbewußten. Das [114] meine ich mit Tabus: unbewußte oder vorbewußte Vorstellungen der für diesen Beruf in Betracht Kommenden, aber auch der anderen, vor allem der Kinder selber, die etwas wie ein psychisches Verbot über diesen Beruf verhängen, das ihn Schwierigkeiten aussetzt, über die man sich selten recht klar wird. (S. 74)

2. – Verweis auf die Alltagssprache

Oder: nicht nur im Deutschen sondern auch in anderen Sprachen finden sich eine Reihe von herabsetzenden Ausdrücken für den Lehrerberuf; im Deutschen der bekannteste wohl Pauker; vulgärer, und ebenfalls aus der Sphäre des Schlagzeugs stammend, Steißtrommler; englisch: schoolmarm für altjüngferliche, verdorrte, unfrohe und eingetrocknete Lehrerinnen. (S. 74)

Lehrer fielen durch

HAMBURG, 25. September (AP). Die heutigen Lehrer werden offenbar von ihren Schülern ebenso vernichtend beurteilt wie ihre Vorgänger. Die Zeitschrift „Eltern“, die jetzt die Antworten auf die Frage „Was ist typisch Lehrer?“ veröffentlichte, bekam kaum Positives zu lesen.

Der 13 Jahre alte Georg meinte: „Lehrer sind komische Typen. Ich glaube, sie sind nur deshalb Lehrer geworden, weil sie sich unter Erwachsenen nicht durchsetzen können.“ Die 14jährige Tanja hat vor allem an der Sprache der Lehrer etwas auszusetzen. „Sie sprechen so dramatisch, als wären sie im Theater.“ Die 13 Jahre alte Maria urteilte: „Immer kommt irgendetwas Unangenehmes aus ihnen heraus: Hausaufgaben, Schulnoten, Zeugnisse und Standpauken.“

Mit den Spitznamen der Lehrer beschäftigte sich die 14jährige Katrin. „Ty- [115] pisch an Lehrern sind



ihre Spitznamen, sie heißen Kommahengst, Vokabelblase, Zeus, Piepmatz, Notensack und so weiter.“

(Frankfurter Rundschau v. 25.9.87)

3. – historische Verweise

... ist der Lehrer ein Erbe des Scriba, des Schreibers. Seine Geringschätzung hat, wie ich andeutete, feudale Wurzeln und ist aus dem Mittelalter und der frühen Renaissance zu belegen; so etwa im Nibelungenlied Hagens Verachtung für den Kaplan als den Schwächling, der dann gerade der ist, der mit dem Leben davonkommt. Ritter, die so gelehrt sind, daß sie in den Büchern lesen, sind die Ausnahme; sonst hätte nicht Hartmann von der Aue jener Fähigkeit eigens sich gerühmt. Hineinspielen mögen antike Erinnerungen an den Lehrer als Sklaven ...

Man könnte die Geringschätzung der Lehrer, jedenfalls in Deutschland, vielleicht auch in den angelsächsischen Ländern, sicherlich in England, charakterisieren als das Ressentiment des Kriegsmanns, das dann durch einen endlosen Identifikationsmechanismus in der Bevölkerung sich durchsetzt. Kinder haben ja insgesamt eine starke Neigung, sich zu identifizieren mit Soldatischem, wie man heute so schön sagt; ich erinnere daran, wie gerne sie als Cowboys sich kostümieren, welche Freude es ihnen bereitet, mit Schießprügeln herumzulaufen. (S. 76 – 77)

4. – der Lehrberuf im Vergleich mit anderen geistigen Berufen

Juristen und Ärzte, ebenfalls geistige Berufe, unterstehen nicht jenem Tabu. Es sind aber heute freie Berufe. Sie unterliegen dem Konkurrenzmechanismus; zwar mit materiell besseren Chancen, dafür aber nicht in eine Beamtenhierarchie vermauert und gesichert, und solcher Unbeengtheit wegen höher eingeschätzt. Es deutet sich da ein sozialer Gegensatz an, der möglicherweise viel weiter reicht; ein Bruch in der bürgerlichen Schicht selber, wenigstens im Kleinbürgertum, zwischen den Freien, die mehr verdienen, deren Einkommen aber nicht garantiert ist, und die eines gewissen *Airs* von Kühnheit, von Ritterlichkeit sich [116] erfreuen mögen, und andererseits den pensionsberechtigten Festangestellten und Beamten, die man zwar wegen ihrer *Sekurität* beneidet, jedoch als Amts- und Bürohengste, mit festen Arbeitszeiten und Leben nach der Ochsentour, über die Achsel ansieht. Dagegen wiederum ist an Richter und Verwaltungsbeamte einige reale Macht delegiert, während man die der Lehrer als eine über solche, die nicht als voll gleichberechtigte Rechtssubjekte gelten, nämlich Kinder, im öffentlichen Bewußtsein wahrscheinlich nicht ernst nimmt. Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche

armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren. (S. 77 – 78)

5. – die unbewußte *Imago des Kerkermeisters*

Hinter der negativen *imago* des Lehrers steht die des Prüglers, ein Wort übrigens, das ebenfalls bei Kafka, im „Prozeß“, vorkommt. Ich halte diesen Komplex auch nach dem Verbot körperlicher Züchtigung für maßgebend mit Rücksicht auf die Tabus über dem Lehrberuf. Den Lehrer präsentiert diese *imago* als den physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt. In jener Funktion, die ihm noch zugeschrieben wird, nachdem sie offiziell abgeschafft ist, während sie freilich in manchen Landesteilen als Ewigkeitswert und echte Bindung sich erhält, vergeht sich der Lehrer gegen einen alten, unbewußt sich forterbenden, sicherlich von bürgerlichen Kindern bewahrten Ehrenkodex. Er ist sozusagen nicht fair, kein guter Sport...

Zur Unfairness zwingt den Lehrer aber nicht nur bis zu einem gewissen Grad sein Beruf ... Sondern er wird dazu, und das halte ich für wesentlicher, von der Gesellschaft gezwungen. Wie sie nach wie vor im Grunde auf physischer Gewalt beruht: ihre Ordnungen, wenn es hart auf hart geht, nur durch physische Gewalt durchzusetzen vermag, sei diese Möglichkeit im vorgeblich normalen Leben noch so entfernt, so kann sie die Leistung der sogenannten zivilisatorischen Integration, welche die Erzie-[117]hung nach allgemeiner Doktrin besorgen soll, bis heute und unter den herrschenden Verhältnissen nur mit dem Potential physischer Gewalt vollbringen. Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen. Das negativ besetzte Urbild – und ich spreche von einer *imagerie*, von unbewußt wirksamen Vorstellungen, nicht oder nur rudimentär von einer Realität -: das Urbild jener *imagerie* ist der Kerkermeister, mehr noch vielleicht der Unteroffizier. Ich weiß nicht, wie weit es den Tatsachen entspricht, daß im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert ausgediente Soldaten als Volksschullehrer bestellt wurden. Jedenfalls ist diese Populärvorstellung für die *imago* des Lehrers ungemain charakteristisch. Soldatisch klingt jenes Wort Steißtrommler ... (S. 80 – 81)

Ein „Musterpädagoge“ (18. Jahrh.).

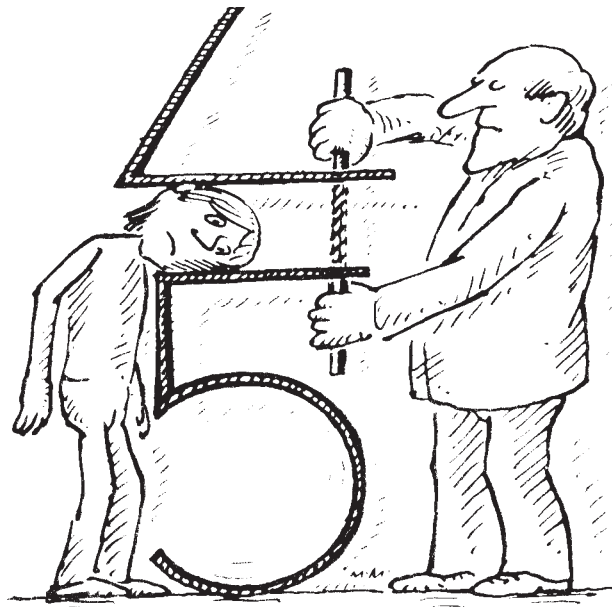
Aus Basedows Pädagog. Unterhaltungen. Abgedruckt in: H. Scheube, Aus den Tagen unserer Großväter. Berlin 1873.

Während der 51 Jahre u. 7 Monate seiner Amtsführung hat derselbe nach mäßiger Berechnung ausgeteilt: 911527 Stockschläge, 124010 Rutenhiebe, 20989 Klapsen und Pfötchen mit dem Lineal, 136715 Handschmisse. 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse und 22763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777 Mal hat er Knaben auf Erbsen knien lassen und 613 auf ein dreieckig Holz, 5001 mußten Esel tragen und 1707 die Rute hoch

halten, einiger nicht so gewöhnlicher Strafen, die er zuweilen im Falle der Not aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen. Unter den Rutenhieben sind 76000 für bibl. Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, davon ihm sein Vaterland ungefähr zwei Drittel geliefert hatte, ein Drittel aber von eigener Erfindung war. [118]

6. – Agent der Entfremdung

Dazu kommt ein soziales Moment, das fast unaufheb- bare Spannungen bedingt. Das Kind wird, oft übrigens bereits im Kindergarten, aus der primary community, aus unmittelbaren, hegenden, warmen Verhältnissen herausgerissen und erfährt an der Schule jäh, schock- haft zum ersten Mal Entfremdung; die Schule ist für die Entwicklung des Einzelmenschen fast der Proto- typ gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt. Die altbürgerliche Sitte, daß der Lehrer am ersten Tag sei- ne Zöglinge mit Brezeln beschenkt, verrät die Ahnung davon: sie sollte den Schock mildern. Agent dieser Entfremdung ist die Lehrerautorität und die negative Besetzung der imago des Lehrers die Antwort darauf. Die Zivilisation, die er ihnen antut, die Versagungen, die er ihnen zumutet, mobilisieren in den Kindern au- tomatisch die imagines des Lehrers, die im Lauf der Geschichte sich angehäuft haben ... (S. 86)



7. – Verweise auf Infantilität

In den Romanen und Stücken aus der Zeit um 1900, welche die Schule kritisieren, erscheinen die Lehrer vielfach als erotisch besonders repressiv, so bei We- dekind; als verkrüppelt gerade auch als Geschlechts- wesen. Dies Bild des quasi Kastrierten, wenigstens erotisch Neutralisierten, nicht frei Entwickelten; das von Menschen, die in der erotischen Konkurrenz nicht zählen, deckt sich mit der wirklichen oder vermeint- lichen Infantilität des Lehrers. Ich möchte hinweisen auf den sehr bedeutenden Roman „Professor Unrat“ von Heinrich Mann, den die meisten wahrscheinlich

nur durch seine Verkitschung in dem Film „Der blaue Engel“ kennen. Der Schultyrann, dessen Sturz den In- halt des Romans bildet, ist in dem Roman nicht, wie in dem Film, mit dem ominösen goldenen Humor ver- klärt. Er verhält sich tatsächlich der Dirne, der von ihm so genannten Künstlerin Fröhlich gegenüber genauso wie seine Gymnasiasten. Er gleicht ihnen, wie Hein- rich Mann an einer Stelle ausdrücklich sagt, seinem ganzen seelischen Horizont und seiner Reaktionsform nach: ist eigentlich selber ein Kind. Die Mißachtung des Lehrers hätte demnach auch den Aspekt, daß man ihn, weil er in eine Kinderwelt eingespannt ist, die ent- weder ohnehin die seine ist oder der er sich anpaßt, nicht ganz als Erwachsenen betrachtet, während er ein Erwachsener ist und seine Ansprüche aus seinem Erwachsensein ableitet. (S. 82 – 83)

Zur Praxis der 8. Sitzung (Dauer: 150 Minuten)

Der Diskussionsabend fand in meiner Wohnung statt. Fünf oder sechs Studenten/Studentinnen hatten ihr Erscheinen angekündigt, es erschienen: Katja, Ute und Christiane. Anja entschuldigte sich telefonisch – sie sei erkrankt. (Im vorangegangenen Semester erschie- nen zu dieser freiwilligen Abendveranstaltung fünf Studentinnen.)

Sicherlich war ich einen Moment lang enttäuscht, daß nicht fünf oder sechs, sondern nur drei Studen- tinnen auf dieses Angebot gingen. Andererseits folgte dann ein derart intensives Fachgespräch – über 2 1/2 Stunden und ohne jede Ermüdungserscheinung –, [120] daß dieser Abend von mir und vermutlich auch von allen Teilnehmerinnen als ein besonders gelunge- nes Bildungserlebnis „verbucht“ wurde, das qualitativ weitaus mehr bot als die normalen Seminarsitzungen an der Universität. Im nachhinein erschien mir diese Abenddiskussion als ein Vorschein auf das, was der Utopie nach Bildung sein kann: ein gemeinsames Ver- senken in die Sache, mit Herz und Intellekt dabei sein, streiten mit Leidenschaft, aber in Freundschaft – und darüber die Zeit vergessen.

Ich muß jedoch dafür um Verständnis bitten, daß ich mich überfordert sehe, diesen engagierten und lange dauernden Diskussionsprozeß, an dem sich alle durchgehend und intensiv beteiligten, inhaltlich präzise nachzuzeichnen. Mit Sicherheit kann ich je- doch sagen, daß dieses Fachgespräch detailliert der Planung folgte, von mir systematisch gelenkt wurde, die Teilnehmerinnen hinreichend Raum hatten, sich einzubringen, und wir am Ende mit dem befriedigen- den Gefühl auseinandergingen, intensiv gearbeitet zu haben und uns zugleich menschlich nähergekommen zu sein.

In der ersten Phase äußerten sich zunächst alle sehr negativ über diesen Text. Ich notierte die folgenden Äußerungen:

– „Ich finde ihn sehr brutal, sehr negativ.“

- „Ich hin sehr erstaunt und distanziert.“
- „Alles nur aus einer Richtung gesehen, alles zu negativ.“

Ich kommentierte diese Einschätzungen nicht.

In der zweiten Phase relativierte sich die Abwehr und die Kritik gegenüber diesem Text zusehends. Wir gingen die Textmontage abschnittsweise durch, sehr langsam und sorgfältig. Viele Sätze Adornos wurden detailliert interpretiert und ausführlich reflektiert. Allmählich erschloß sich den Teilnehmerinnen die Präzision der Sprache Adornos und der inhaltliche Reichtum seiner Ausführungen. Die erwartete Einschätzung der Studentinnen, daß insbesondere der Vergleich des Lehrers mit dem Kerkermeister veraltet sei, konnte ich mit den vorbereiteten Impulsen und [121] Fragen hinreichend korrigieren. Die Auseinandersetzung mit dem 5. Abschnitt führte damit dazu, daß die objektiv ambivalente Struktur des Lehrerberufs sichtbar wurde. Der Prozeß der Textreflexion schlug um in einen der kritischen Selbstreflexion, der von mir mit Hilfe der vorbereiteten Leitfragen gesteuert wurde. Die Teilnehmerinnen fanden viel Raum und in der entspannten und intimen Atmosphäre, die ein Wohnzimmer ausstrahlt, auch den Mut, sich, d.h. ihre Erfahrungen, Wünsche und Ängste in bezug auf den gewählten Beruf hinreichend einzubringen. Das Gespräch verdichtete sich, es wurde mit zunehmender persönlicher – auch emotionaler – Betroffenheit weitergeführt.

Nach zwei Stunden und zwanzig Minuten der Textbearbeitung und Selbstreflexion gab ich noch das vorbereitete Statement zu Adorno und zur Kritischen Theorie ein. Ich schließe nicht aus, daß die Teilnehmerinnen diesen Kurzvortrag nur noch teilweise aufnehmen konnten. Aber ich wollte darauf nicht verzichten, weil ich inzwischen registriert hatte, daß die Studentinnen keinerlei Informationen zu Adorno bzw. der Kritischen Theorie besaßen. Am Ende dieses Diskussionsabends bat ich noch um eine Rückmeldung. Alle bestätigten, daß sich die Sicht des Textes wesentlich geändert und es sich gelohnt habe, ihn zu diskutieren.

Wir danken dem Autor für die freundliche Genehmigung zum „Nachdruck“ dieses Textes im Internet.

Das Original ist erschienen in: Janssen, Bernd. 1989. Pädagogik lehren und erfahren: ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover. <http://bernd.janssen.phil.uni-hannover.de/>

6. Wunderlich, Otto (Pseudonym): Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Entfesselte Wissenschaft – fröhliche Wissenschaft

Zum Verhältnis von Wissenschaftsbetrieb und Wissenschaft

Geleitwort

Friedrich O. Merckwürden

I. *Veranstaltungsbericht*

Deutsamkeit oder Jedermanns-Wissenschaft – Ein Dilemma des Wissenschaftsbetriebs?

Symposium im Institut für Wissenschaftsbetriebslehre an der Universität zu Köln

Siegfried Blauaug .

II. *Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre*

Kontrastive Selbstdarstellung

Kompetitive Profilierung im Wissenschaftsbetrieb

Max Umtrieb, Rüdiger Wieselhuber, Fritz Flinck

Wunderlichs Sisyphus

Zum gegenwärtigen Stand der Sitzungsbetriebslehre

Theodor O. Salbaderer

Das Rad neu erfinden

Zur wissenschaftsbetrieblichen Funktion der nachvollziehenden Erfindung

Salome Halb-Unschuld

Die Zukunft für die Gegenwart nutzen

Zur gesellschaftlichen Funktion des Prognosewesens

Erwin Fadenschein

Das Große Mysterium

Zur Rationalität von Berufungsverfahren

Oliver E. Kreuch

III. *Berichte aus dem Wissenschaftsbetrieb*

Das Podium, das die Welt bedeutet

Neue Entwicklungen im Kongreßbetrieb

Phoebe Gschäftler

Die Köpfe des Modigliani

Authentizität durch Expertise

Massimo Dilletantini

Der Aufwand heiligt die Mittel

Einige Vorschläge zur Sanierung des Projektgewerbes

Hasso von dem Kalck

Von der Irritation zur Selbstbestätigung

Auswirkungen des Professorenrankings

Michael Meier

Von der Fiktion zum Schein

Zum Stand der Universitätsreform

Heinz-Hermann Harmlos

IV. *Festreden*

Wissenschaft als Zitat

Festrede zur Eröffnung des Instituts für Zitierbetriebswirtschaft (IZB) an der Universität Bielefeld am

16. März 1989

Gregor Ableiter

Sprache als Identität

Laudatio auf Prof. Jost Überall anlässlich der Verleihung des Äh-Preises des Kuratoriums „Das akademische Wort“

Bramarbas Posauner

V. *Interview*

Das Selbstverständliche verständlich machen

Gespräch mit Prof. Dr. h.c. mult., Dr. rer.pol. Erich Zaster

Felix Sonderling

VI. Der Wissenschaftsdialog

Im Feld

Ein Mehrebenengespräch

Gottlieb Staunerl

Autokommunikation und Be-Sozialisierung

Prolegomina zur Jugenddeutologie

Frieda Ehrfurcht-Danck

Aus: Wunderlich, Otto (Pseudonym), Hg. 1993. Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Um die Texte zitierfähig zu machen, sind die Seitenwechsel der Originale in eckigen Klammern angegeben, z. B. [/S. 53:].