



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

### **Vom Reformmodell zur modernen Universität**

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

1.2 Pädagogische Hochschulen

**urn:nbn:de:hbz:466:1-8287**

## 1.2 Pädagogische Hochschulen<sup>49</sup>

Im "Blauen Gutachten" wurde zwar "die Notwendigkeit eines vollakademischen Studiums des Volksschullehrers" anerkannt, jedoch sollten die selbständigen Pädagogischen Hochschulen kein Promotionsrecht erhalten sondern einer Universität oder Technischen Hochschule zugeordnet werden, wodurch u.a. "die Erwerbung des Doktorgrades" den dort Studierenden ermöglicht werden sollte. Zwar wurden die "Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Lehrer für verschiedene Schulstufen" zugestanden, aber man konnte sich nicht entschließen, die institutionelle Trennung der Ausbildung von Lehrkräften für Volksschulen und Gymnasien aufzuheben<sup>50</sup>, ohne diese Entscheidung überzeugend zu begründen. Bei allem sonstigen Veränderungswillen war dieses Votum von der Tradition des 19. Jahrhunderts beeinflusst. Die Ausbildung für Volksschulunterricht war eindeutig berufsvorbereitend ausgerichtet, und das Universitätsstudium künftiger Lehrpersonen an Gymnasien fachwissenschaftlich. Entsprechend einer gezielten Anbindung an die Schulpraxis erhielten Pädagogik und Fachdidaktik innerhalb der Ausbildung für Volksschulen eine Leitfunktion, während diese Fächer beim Universitätsstudium für das Lehramt an Gymnasien marginale Bedeutung behielten. Jedoch wurden auf beiden Seiten Defizite erkannt: in Volksschulen die angesichts steigender beruflicher Anforderung an Lehrpersonen nicht ausreichende wissenschaftliche Fundierung, die nur in der Pädagogik aber nicht in den übrigen Fächern geleistet werden konnte und bei Lehrkräften an Gymnasien die mangelhafte inhaltliche Vorbereitung auf die Schulpraxis sowie das Fehlen einer exemplarischen Erprobung als Lehrer, um falsche Berufsentscheidungen rechtzeitig korrigieren zu können.

Diese jeweiligen Mängel der getrennten Ausbildungsinstitutionen, der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten, hätten durch Umorientierung in beiden Systemen beseitigt werden können, einmal durch Ausbau der Fachwissenschaften, soweit sie mit Schulfächern korrespondieren, und zum anderen durch Erweiterung der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Schulpraktika. Die Alternative wäre die Integration beider Systeme gewesen, allerdings ebenfalls verbunden mit einem gezielten Ausbau und ohne die den Berufszielen angemessene Differenzierungen aufzugeben. Die inhaltliche Debatte wurde überlagert von berufsständischen Forderungen und Prestiggesichtspunkten, die für den Lehrkörper der Pädagogischen Hochschulen bei Überleitung in eine Universität einen Ansehensgewinn versprach, aber auch befürchten ließ, von Universitätsprofessoren nicht als gleichqualifiziert anerkannt zu werden. So äußerte sich der Göttinger Germanist W. Killy: "Schon nicht mehr Fiktion, sondern Maskerade bestimmt das Gesicht der pädagogischen Institute, an denen der wichtigste aller Bildungsstände, der Volksschullehrer, für seinen Beruf vorbereitet wird. Hier spielt man Hochschule um jeden Preis oder vielmehr um den billigsten, nämlich den der Übernahme äußerer Formen und entleerter Begriffe von Wissenschaft." Den Beruf des Volksschullehrers glaube man nur über eine Akademisierung aufwerten zu können.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Bis zum Jahre 1962: Pädagogische Akademien.

<sup>50</sup> Neuhaus, ebd., S. 354-359.

<sup>51</sup> Der Aquädukt 1963. C.H. Beck 1763-1963. Im 200. Jahre ihres Bestehens hrsg. v. der C.H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung, München 1963, S. 14, zitiert nach: Kittel, Helmuth: Selbstbehauptung der Lehrerbildung. Analyse einer hochschulpolitischen Debatte, Heidelberg 1965, S. 48.



Nur in den Pädagogischen Hochschulen, die als einzige auf Berufe mit zugestandener Öffnung für weibliche Berufstätige vorbereiten, was letztlich wiederum tradierte Entsprechung zu dem im 18. und 19. Jahrhundert einzig gesellschaftlich anerkannten Frauenberuf, dem der Erzieherin, darstellt, kann unter den Studierenden ein Frauenanteil festgestellt werden, der dem der Bevölkerung entspricht. Im 20. Jahrhundert sind durchwegs die Hälfte der Studierenden in den pädagogischen Fächern Frauen. Trotzdem ist ihre Repräsentanz im Lehrkörper und in den Leitungsfunktionen der Pädagogischen Hochschulen weit unter dieser Parität gehalten worden. Lehrerinnen wurden auch in Positionen ohne Promotions- oder Habilitationsanforderung in den Lehrkörpern der Pädagogischen Hochschulen seltener eingestellt als ihre männlichen Kollegen. In Befragungen der Hochschullehrer tauchten dazu äußerst widersprüchliche und diffuse Begründungsmuster auf.<sup>52</sup> Die dabei häufig strapazierte Mutterrolle zeigt ein erschreckendes Maß an Geringschätzung. Die augenscheinliche Irrationalität, derzufolge Schullehrerinnen Mütter sein könnten, ohne in der Berufsausübung gehindert zu sein, Hochschullehrerinnen aber nicht, obwohl ihre faktische Abwesenheit von zu Hause den Unterrichtsstunden der Schullehrerin weitgehend entspricht, ist heute leicht durchschaubar.

Daß in der gesamten Nachkriegszeit neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um eine zeitgemäße Konzeption des Lehrerstudiums genuspolitische Aspekte nur implizit, standespolitische jedoch eine wesentlich vorrangigere Rolle spielten, läßt sich auch mit der Abwehrhaltung der Westdeutschen Rektorenkonferenz gegenüber einer Öffnung der Universitäten für das Volksschullehrerstudium belegen. Im Jahre 1958 lehnte die WRK die Aufnahme Pädagogischer Hochschulen ab, weil "es der Tradition der wissenschaftlichen Bildung in Deutschland widerspricht, wenn eine wissenschaftliche Hochschule von vornherein auf die praktische Notwendigkeit eines bestimmten Berufes ausgerichtet ist".<sup>53</sup> Das hinderte die WRK allerdings nicht, z.B. eine Tierärztliche oder Landwirtschaftliche Hochschule aufzunehmen. Als eine Rektorenkommission im Oktober 1963 die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universitäten vorschlug, in der Absicht, die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht zu verhindern, lehnte das Plenum die Vorlage ab.<sup>54</sup> Die Ressentiments dominierten sogar gegenüber dem taktischen Kalkül.

Es ist Thomas Ellwein zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Hochschulpolitik der WRK bis in die Mitte der 60er Jahre von zwei Maximen geleitet war: "Die eine lautete: Ausbau der vorhandenen Hochschulen statt Neubau. Und die andere: keine funktionale Arbeitsteilung im tertiären Bildungsbereich, sondern Beibehaltung einer eindeutigen Hierarchie. An ihrer Spitze stehen die 'wissenschaftlichen Hochschulen' ausgezeichnet durch das Promotionsrecht und in engem Bezug zum tradierten Akademikerprivileg. Alle übrigen Einrichtungen des tertiären Bereiches folgten abgestuft nach."<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Vgl. Anger, Hans: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960.

<sup>53</sup> Kittel, S. 32.

<sup>54</sup> Ebd., S. 15 f.

<sup>55</sup> Ellwein, Thomas, a.a.O., S. 238. Die zweite Maxime gilt bezüglich der Fachhochschule bis heute kaschiert mit der Behauptung, sie seien zwar andersartig, aber gleichwertig.



Bei der skizzierten Abwehrhaltung der Universitäten blieb den Pädagogischen Hochschulen, die teilweise schon während der Weimarer Republik einen hohen Rang erreicht hatten, nur die Möglichkeit, ihr Ziel, berufliche Praxis mit einer wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung zu verbinden, durch getrennten Ausbau zu erreichen. Verbunden mit dem überregionalen Zusammenschluß zu drei eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen im Lande NRW (1965) wurde ihnen das Recht zur Verleihung von Diplomen und das Habilitationsrecht, sowie etwas später das Promotionsrecht verliehen.<sup>56</sup> Neben dem personellen Ausbau der Erziehungswissenschaft sowie der Fachstudienfächer und ihrer Didaktik konnte nunmehr der eigene wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert werden. Die vom Hochschulplanungsbeirat vorgeschlagene und von der Landesregierung 1969 erwogene Weiterentwicklung zu "Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt" wurde dann doch nicht weiterverfolgt. Statt dessen sollten flächendeckend Gesamthochschulen entstehen.

Etwa ein Jahrzehnt nachdem die Studiendauer auf sechs Semester (1958) erhöht worden war, kam eine empirische Untersuchung zu dem Ergebnis, daß die Studierenden zwar die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Orientierung am zukünftigen Beruf wünschten, jedoch tatsächlich die theoretische, das heißt praxisferne Seite des Studiums zu sehr betont würde. Der ursprüngliche Ansatz einer "Bildnerhochschule"<sup>57</sup> wurde von den Befragten nicht mehr akzeptiert. Im Gegenteil erlebten die Studierenden die Hochschule nicht mehr als "Gemeinschaft" und die von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Ausbildungsgänge als zu begrenzt.<sup>58</sup> Mit der Einführung eines 12monatigen Vorbereitungsdienstes für Grund- u. Hauptschullehrer und der Aufhebung des konfessionellen Charakters der Pädagogischen Hochschulen findet dann die Entwicklung der Lehrerausbildung vor Errichtung der Gesamthochschulen ihren vorläufigen Abschluß.<sup>59</sup>

Gegenstand der Betrachtung von Berufstätigkeit von Frauen durch Pädagogen wurde in dieser Zeit vorrangig das sogenannte Dreiphasenmodell : Ausbildungszeit, Familienzeit zur Kindererziehung und Wiedereingliederung in den Beruf. Daß die Unterbrechung der Berufsentwicklung für einige Jahre zugunsten von Kinderbetreuung<sup>60</sup> gesamtgesellschaftlich durch Zuweisung von Berufsfeldern im unteren Drittel der hierarchischen Pyramide sanktioniert wird, hat seine Entsprechung auch bei den Universitätsberufen. Es wird ersichtlich, daß die Pädagogik Lebensmodelle konzipiert, die Berufstätigkeit von Frauen in Positionen gesellschaftlicher Gestaltung oder ökonomischer Macht faktisch ausschließen. Schon wegen der streng gehandhabten Altersgrenzen konnte eine Frau, die dem Dreiphasenmodell folgte, kaum Professorin werden. Darüber hinaus wurde in zahlreichen Interviews berufliche Demotivation bei Frauen erkennbar, wenn sie sich über mögliche oder geplante Unterbrechungszeiten äußern

<sup>56</sup> Müller, Peter: Stand und Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik, in: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 283 sowie Enderwitz, Herbert: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerbildung, Hannover 1974, S. 102 f. Die Habilitations- und Promotionsordnungen wurden von den Senaten der Pädagogischen Hochschulen 1970 bzw. 1971 verabschiedet.

<sup>57</sup> Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, in: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, hrsg. von Helmuth Kittel, Weinheim, 1965, S. 60.

<sup>58</sup> Vgl. Achinger, Gertrud: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten, Berlin 1969, insb. S. 205 ff.

<sup>59</sup> Vgl. Enderwitz, ebd., S. 102.

<sup>60</sup> Evers, C.-H.: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1969, S. 34 ff. Evers postuliert etwa zehn Jahre "Kindererziehungszeit".



ten. Ungeachtet der Problematik, welche die im Dreiphasenmodell erkennbare Einbeziehung privater Lebensbedingungen in das Berufskonzept für Frauen erkennen lassen, wird bis heute in diesem Sinne eine Fortsetzung der Besonderheit berufstätiger Frauen festgeschrieben. Dies läßt für Wissenschaftlerinnen in hohem Maße Benachteiligung entstehen. Dennoch wird die Verbesserung und Umsetzung dieses Modells neuerdings sogar als Frauenforschung etikettiert, obwohl die vollständige gesellschaftliche Verfügbarkeit der Männer, die sogenannte "Entlastung" der Väter von Erziehungs- und anderen häuslichen Pflichten Kern des Modells ist. Das Dreiphasenmodell als Frauenforschung zu bezeichnen, ist ein Etikettenschwindel, denn eigentlich müßten die Studien dazu "Maßnahmen zur Unterstützung der durchgehenden außerfamiliären Verfügbarkeit von Familienvätern" heißen.

Als Selbstverständnis brachten die Pädagogischen Hochschulen 1972 ein auf Berufsmotivation u. -befähigung zielendes Studienkonzept in die integrierten Gesamthochschulen in NRW ein. Von der Erziehungswissenschaft als Grundwissenschaft ausgehend, die auch die pädagogisch relevanten Erkenntnisse und Ansätze der Anthropologie und Sozialwissenschaften einbeziehen sollte, wurde durch Phasen der Praxisbeobachtung und Einübung in eigene Unterrichtsversuche berufspraktische Erfahrung gesammelt. Didaktisch-methodische Vermittlungskompetenz für unterrichtliche Stoffe und Situationen sowie darüberhinausgehend die fachwissenschaftliche Vertiefung eines Faches sollten mit den Methoden und Instrumenten empirisch-kritischer Analyse durch erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Sachverhalte erschlossen werden.<sup>61</sup> Infolge des Lehrmangels und wegen der angestrebten qualitativen Verbesserung der Studienbedingungen erfolgte besonders ab Mitte der 60er Jahre der personelle Ausbau der drei Pädagogischen Hochschulen Rheinland, Ruhr und Westfalen-Lippe. Während die Zahl der Studierenden zwischen 1966/67 und 1970/71 von 15 657 auf 22 485, d.h. um 43,6% stieg, wurde im gleichen Zeitraum das wissenschaftliche Personal mehr als verdoppelt (+118%). Da auch der Raumbestand annähernd mit der Zunahme der Zahl der Studierenden Schritt hielt (+38%)<sup>62</sup>, war durch den forcierten wissenschaftlichen Ausbau eine Verbesserung der Ausbildungsqualitäten zu verzeichnen, der den gesteigerten Anforderungen entsprach.

### 1.3 Höhere Fachschulen

Die Anfänge des höheren Fachschulwesens im Sinne systematischer staatlicher Organisation liegen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Anders als die Hochschulen haben sie keine mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorläuferinstitutionen. Die Konzeptionen sind von vornherein genusspezifisch im Sinne des Ergänzungsmodells. Die Frauenfachschulen (dies gilt auch für die schon beschriebenen Lehrerinnenseminare) weisen eine Doppelkonzeption auf: Zum einen werden im Bildungskonzept alle für die an der bürgerlichen Oberschicht orientierten häuslich-familiären Erfordernisse, Erziehung, Reproduktion und Repräsentation als Fertigungs- und Erkenntnisbildung berücksichtigt, zum anderen werden diese Erfordernisse gesellschaftlich im Sinne von Berufen nutzbar gemacht. Die Institutionalisierung gesellschaftlicher

<sup>61</sup> Vgl. Müller, ebd., S. 228 f.

<sup>62</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 3 der Fraktion der CDU, Drucksache 7/1162 v. 19.10.1971, S. A 16 u. A 49.