



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

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

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

6.3.2 Lehramtsstudiengänge

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

In den drei Ingenieurwissenschaften: Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen, von denen an jeder Gesamthochschule zwei ausgebaut wurden, wurden nach dem überwiegend gemeinsamen Grundstudium verschiedene Studienrichtungen in den beiden Hauptstudien (HS I u. HS II) angeboten.

### 6.3.2 Lehramtsstudiengänge

Ebenso wie Fachhochschulstudiengänge wurden nach Errichtung der Gesamthochschulen auch die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen weitergeführt. Der bereits erwähnte Runderlaß vom 21. Dezember 1972 sah neben den im Mittelpunkt der Reform stehenden integrierten Studiengängen die Erweiterung der Lehramtsstudiengänge auf die Lehrämter an der Realschule und am Gymnasium vor. Zwar hatte der Kultusminister bereits im September 1971 Entwürfe für Prüfungsordnungen für die genannten Lehrämter vorgelegt, jedoch waren diese noch nicht in Kraft getreten. Entsprechend der beabsichtigten Ablösung des versäulten Schulsystems durch Schulstufen, verbunden mit der Einführung von Gesamtschulen, sollte die Lehrerausbildung im Vorgriff stufenbezogen reformiert werden.

Das Dilemma bei der Konzipierung der neuen Studienordnungen war, sowohl das bestehende Schulsystem und die darauf ausgerichteten Prüfungsordnungen als auch die zukünftigen Qualifikationsanforderungen an Stufenlehrer zu berücksichtigen. Ein derartiger Vorgriff auf die voraussichtliche Funktion zukünftiger Lebenszeitbeamter war zwar verständlich; er brachte aber auch für Beteiligte und Betroffene aufgrund der Diskrepanz zwischen Prüfungs- und Studienordnungen Rechtsunsicherheit und Verwirrung mit sich.

Im Lehramtsbereich sollten die Gesamthochschulen ebenfalls eine Pilotfunktion ausüben ohne eindeutige Klärung, ob ihre Absolventen die gleichen Berufschancen eröffnet würden wie ihren Konkurrenten von den Universitäten, deren Studium weiterhin auf die traditionellen Lehrämter und gültigen Prüfungsordnungen ausgerichtet war. Andererseits waren an den Gesamthochschulen durch erziehungs- und fachdidaktisches Personal bessere Voraussetzungen für eine an der Berufspraxis orientierte Ausbildung zukünftiger Lehrer vorhanden.

Der bisherige Nachteil, nicht über genügend Fachwissenschaftler zu verfügen, wurde durch Neuberufungen aufgehoben, zuerst in den Philologien (Germanistik, Anglistik und Romanistik) und in naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik und Chemie). Später kamen personelle Ergänzungen in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern hinzu. Dadurch wurde es möglich, für eine breite Skala von Fächern auch das mit etwa 80 Semesterwochenstunden vorgesehene Erstfach für das Lehramt an Gymnasien (später Sekundarstufe II) anzubieten.

Alle Lehramtsstudierende hatten zwei Fächer einschließlich fachdidaktischer Anteile zu studieren. Hinzukamen das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Teilstudium und schulpraktische Studien. Bei der Grundschullehrerausbildung (später: Primarstufe) traten an die Stelle von Fächern teilweise Lernbereiche, die aus einem Fach oder mehreren Fächern bestanden.

Die erhoffte Überwindung der tradierten unterschiedlichen Studiendauer für die verschiedenen Schulformen und der darauf gestützten differierenden Einstufungen in verschiedene Lehrämter gelang allerdings nicht. Die aus der Funktion nicht zu begründenden sechs- und

achtsemestrigen Studiengänge fixierten die überlieferten Statusunterschiede erneut und waren ein weiteres Hindernis für eine inhaltliche Integration bei der Vorbereitung auf verschiedene Lehrämter, die sich nur durch Anforderungen des Unterrichts für unterschiedliche Altersgruppen von Schülern unterschieden.

Als Voraussetzung für neue Prüfungsordnungen mußte das novellierte Lehrerausbildungsgesetz vom Landtag verabschiedet werden, was erst am 29. Oktober 1974 geschah, also etwa ein Jahr nachdem im Vorgriff mit den neuen Studiengängen an den Gesamthochschulen begonnen worden war. Erst damit bekamen Studienstruktur und Studieninhalte ihre gesetzliche Grundlage. Danach konnte deren Präzisierung für die Fächer durch die staatlichen Prüfungsordnungen erfolgen. Diese Ordnungen für Stufenlehrfächer traten weitere 16 Monate später am 13. Februar 1976 in Kraft und ermöglichten den Abschluß der Ersten Staatsprüfung für ein Stufenlehramt erst nach dem 1. Januar 1977, also mehr als drei Jahre nachdem an den Gesamthochschulen (WS 1973/74) mit dem schulstufenbezogenen Studium begonnen worden war. Danach war es für die Studierenden möglich, ihr Studium ordnungsgemäß abzuschließen und die bis dahin herrschende Rechtsunsicherheit beendet. Allerdings gab es schon vorher Übergangsregelungen, die es ermöglichten, ein an Schulstufen orientiertes Studium mit einer schulformbezogenen Lehramtsprüfung abzuschließen.<sup>67</sup>

Obligatorisch für alle schulstufenbezogenen Lehrämter war ein etwa 40 Semesterwochenstunden umfassendes erziehungswissenschaftliches Teilstudium, wobei Studien der Fächer Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie einbezogen wurden. Während für die Sekundarstufe II außerdem ein Erstfach mit etwa 80 und ein Zweitfach mit etwa 40 Semesterwochenstunden zu studieren war, mußten für die Sekundarstufe I und die Primarstufe infolge der kürzeren Studienzeit 2 Fächer mit jeweils 40 Wochenstunden bzw. für letztere anstelle eines Faches ein fachübergreifender Lernbereich studiert werden.<sup>68</sup> Im allgemeinen wurden ab Wintersemester 1974/75 wegen des in diesem Bereich besonders großen Lehrermangels die Studienmöglichkeiten auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen erweitert, allerdings im wesentlichen auf die beruflichen Fachrichtungen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften (Erstfach) begrenzt und kombinierbar mit existierenden Zweitfächern.

Wenn schon bei der Konzipierung der integrierten Studiengänge zwischen den Vertretern der beteiligten Teildisziplinen und Servicefächer erhebliche Konflikte um Studienanteile, trotz größerer Semesterwochenstundenzahlen entstanden, so war die zu lösende Aufgabe bei den Lehramtsstudiengängen aufgrund des für die Studienteile zur Verfügung stehenden Volumens und der inhaltlichen Koordinierung innerhalb der Teilstudien, in denen mehrere Fächer beteiligt waren (Erziehungswissenschaftliches Teilstudium und Lernbereiche), ungleich schwieriger. Hinzu kam der Einbau und die materielle Abstimmung der Fächer mit der Fachdidaktik und den Schulpraktischen Studien.

<sup>67</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 4.A. Düsseldorf, April 1977, S. 50 f. Die noch in der 1.A. der gleichen Veröffentlichung für 1974 angekündigten Prüfungsordnungen (vgl. S. 35) traten also erst 1976 in Kraft.

<sup>68</sup> Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 52.

Eine Teilintegration mit den integrierten Studiengängen stieß schon aufgrund unterschiedlicher Studienziele und des Studienumfanges im Fach auf erhebliche Abstimmungsprobleme, die sich dadurch zuspitzten, daß Fachvertreter den Standpunkt einnahmen, ihr Fach sei gar nicht mit 40 SWS studierbar. Hinzu kam die Skepsis von Fachwissenschaftlern gegenüber Fachdidaktikern und die wechselseitigen Vorurteile zwischen Vertretern "harter" und "weicher" Fächer. An Forschung orientierte Fachwissenschaftler waren an der Schulpraxis, die sie nicht selten nur aus ihrer eigenen Schulzeit kannten, wenig interessiert. Das gilt teilweise sogar für Erziehungswissenschaftler, die die Theorie ihres Faches (Lerntheorie, Schultheorie, Bildungstheorie, Erziehungstheorie) über die Schulpraxis stellten.

Brigitte Eckstein stellte schon 1972 fest: "Die Flucht in die Theorie ist die hochschulspezifische Variante einer in der Bundesrepublik allgemein geübten Technik, Realitätsbewältigung durch Realitätsverleugnung zu ersetzen."<sup>69</sup> Diese besondere Ausprägung eines verbreiteten Verhaltens war auch an den Gesamthochschulen vorhanden und spitzte sich in den integrierten Studiengängen wie im Lehramtsbereich durch unmittelbare Auseinandersetzungen zwischen den Repräsentanten der verschiedenen Hochschullehrergruppen in besonderer Weise zu. Die Inhomogenität des Lehrkörpers und die daraus resultierenden Prägungen und Vorurteile erschwerten die Abstimmung zwischen Theorie und Praxis in den Studiengängen jeweils auf die verschiedenen Handlungsfelder und Schulstufen bezogen, eine Aufgabe, die auch infolge des geringen Zeitraumes bis zur Einführung der neuen Studiengänge nicht befriedigend zu leisten war. Ein besseres Ergebnis hätte nur in der wiederholten kritischen Überprüfung, aufgrund inzwischen gewonnener Erfahrungen und dem Willen zur laufenden Revision von Reformansätzen, gewonnen werden können. Leider hat die 20 Jahre alte Analyse von Brigitte Eckstein nicht viel von ihrer Aktualität eingebüßt:

"Die Integration von Theorie und Praxis ist an den deutschen Hochschulen ohnehin nur unvollständig gelungen. Es ist nichts einzuwenden gegen Theorie, die auf Handlungsanweisungen für die Praxis zielt. Bei uns hat sich jedoch in vielen Fächern eine esoterische, praxisfeindliche Variante theoretischen Arbeitens hypertroph entwickelt. Es bleibe dahingestellt, ob sich hier ein humanistisches Erbe manifestiert oder ob die Geringschätzung 'der Praxis' und praxisbezogener Arbeit auf der Gewohnheit beruht, sich vor einer mißlichen Realität in die höheren Regionen kollektiver Wunschträume zurückzuziehen. In der Hierarchie der Wissenschaftler rangieren jedenfalls die Theoretiker unbestritten an der Spitze ihres Faches, in weitem Abstand gefolgt von den Experimentatoren, die ihrerseits auf die Vertreter der 'angewandten' (bei Lehramtsstudiengängen einschließlich der Fachdidaktiker, d.V.) und damit vielleicht tatsächlich praxisbezogenen Disziplinen herabsehen.

In den Lehrplänen und den sie steuernden Prüfungsordnungen manifestiert sich der Primat der Theorie jedenfalls sehr deutlich. ... Die Faszination der Theorie speist sich aus vielerlei Quellen. Da ist die Versuchung durch die eigene geistige Potenz, der Spaß am Spiel des Intellekts. Da ist der Wunsch, die eigene Weltfremdheit, das mangelnde Verständnis der immer komplexer werdenden Realität zu überspielen und die aus der eigenen Begrenztheit stammende Frustration abzuwehren. Da ist schließlich der

<sup>69</sup> Eckstein, Brigitte: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/a.M. 1972, S. 38.

Versuch, der Verantwortung in ein Reservat zu entkommen, in dem das Handeln soweit wie möglich von Konsequenzen freibleibt also Abwehr von Schuld- und Strafvorgängen."70

Besonders in den Lernbereichen und im erziehungswissenschaftlichen Teilstudium hätte, wegen der großen Zahl beteiligter Disziplinen, eine intensive interdisziplinäre Abstimmung der Studieninhalte erfolgen müssen. Der Minister beschrieb die zu leistende Aufgabe folgendermaßen:

"Das Studium eines Lernbereichs soll nicht aus einer bloßen Addition von Fächerbruchteilen bestehen, sondern die wissenschaftlichen Disziplinen des jeweiligen Lernbereichs als Einheit umfassen. Die Studieninhalte sollen also fächerintegrierende Prüfungen im jeweiligen Lernbereich vorsehen. Das Studium der Lernbereiche löst insoweit die bisher ausschließlich an Unterrichtsfächern orientierte Ausbildung für die Primarstufe ab."71

Im Lernbereich Sachunterricht mit etwa 40 SWS sollten also z.B. in der Fächergruppe Naturwissenschaft/Technik Anteile aus Biologie, Chemie und Physik sowie naturwissenschaftlich-technische Aspekte der Geographie, Hauswirtschaftswissenschaft und Technik berücksichtigt werden, um das Ausbildungsziel des Lehrers als qualifizierte Fachkraft für den Unterricht zu erreichen. In der Praxis erfolgte stattdessen ein Tauziehen um Fächeranteile, die dann meistens unverbunden nebeneinanderstanden. Die Gefahr, daß dabei Kursorisches an die Stelle wissenschaftlicher Gründlichkeit und beliebige Inhaltsausschnitte an die Stelle von abgestimmten Programmen traten, war offensichtlich. Es blieb dann den Studierenden überlassen, aus der von ihnen gehörten unverbundenen Vielfalt einen Zusammenhang herzustellen, allerdings nicht nur in diesem Lernbereich.

Ähnlich war das Dilemma des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums, wo neben den Erziehungswissenschaftlern, Fachwissenschaftler der Philosophie, Soziologie, Politik und Psychologie, nicht selten ohne Schulpraxis wissenschaftlich qualifizierte Pädagogen ausbilden sollten. Der Kampf um Fächeranteile war jedenfalls derjenige, der am intensivsten ausgetragen wurde. Der hohe Stellenwert von Studienanteilen hatte mehrere Gründe. Er war eine Frage des Prestiges und motiviert von der Überzeugung jedes Wissenschaftlers, ein besonders wichtiges Fach zu vertreten. Die Überschätzung der eigenen Disziplin führte zwangsläufig zur Abwertung der übrigen. Das Denken als Fachwissenschaftler stand im Spannungsverhältnis zur Aufgabe der Professionalisierung zukünftiger Lehrer.

Die Vielzahl der aus den fünf beteiligten Fächern einzubringenden Aspekte mit Affinität zum Lehrerberuf wurde fünf Problemkreisen zugeordnet:

- Erziehung, Mensch, Gesellschaft,
- Theorie der Erziehungssituation und -organisation (unter besonderer Berücksichtigung der Schule),
- Theorie und Analyse von Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen,
- Unterricht,
- Wissenschaftstheorie, Methodologie und Forschungsverfahren.

<sup>70</sup> Ebd., S. 37 f.

<sup>71</sup> Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6. überarb. A., August 1979, S. 55.

Die in § 1 des GHEG den Gesamthochschulen gestellte Aufgabe, "aufeinander bezogene Studiengänge und innerhalb eines Faches nach Studiendauer gestufte Abschlüsse anzubieten" und "soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt" gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen, war innerhalb des Lehramtsstudienbereichs unter Berücksichtigung des Schulstufenbezuges wegen der dafür günstigen Voraussetzungen an der integrierten Gesamthochschule durchaus praktisch umzusetzen.

Aus seiner Erfahrung als Erziehungswissenschaftler kommt Klaus Klemm allerdings zu dem Urteil, daß "die Vorstellung, ein guter Fachwissenschaftler sei ganz selbstverständlich auch ohne weitere Ausbildung auch ein Vermittler seines Fachwissens", hätte zu keiner Zeit ausgeräumt werden können.<sup>72</sup> Noch fundamentaler setzte v. Borries mit seiner Kritik an, denn er hielt es schon im Jahre 1975 für eine Illusion, "den Lehrer gleichzeitig zum Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler ausbilden zu wollen. Aber auch der vollausbildete wissenschaftliche Fachdidaktiker sei nicht zu verwirklichen, da nicht einmal genügend Hochschullehrer diese Integrationswissenschaft befriedigend vertreten."<sup>73</sup>

Als der für die Studienreform verantwortliche Konrektor und Erziehungswissenschaftler an der Gesamthochschule Siegen machte Edgar Reimers auf die Differenz zwischen dem Erstfach mit 80 SWS und dem Zweitfach mit 40 SWS im Studium für Sek. II aufmerksam, für das es kein vernünftiges Argument gäbe. Außerdem bezweifelte er, ob das in der Kompetenz zahlreicher Fachbereiche liegende Lehramtsstudium eine sachgemäße Organisationsstruktur hätte oder besser ein Gremium mit Entscheidungskompetenz die erforderliche Kooperation und Abstimmungen der Studienpläne leisten könne.<sup>74</sup>

Für Studierende und Lehrende brachte der sich im Lauf der 70er Jahre abzeichnende Lehrerüberschuß eine weitere Verunsicherung. Durfte angesichts der sich verschlechternden Berufschancen das Konzept der Professionalisierung weiterverfolgt werden oder mußten und konnten alternative Berufsfelder in die Studieninhalte einbezogen werden? Ermöglichte das Magisterstudium, das zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer umfaßte und eine Kombinierbarkeit der Fächer verschiedener Fächergruppen anbot, den Zugang zu anderen Tätigkeiten? Für viele wurde es zum Parkstudium in der Hoffnung auf sich bald verbessernde Einstellungschancen als Lehrer. Den Lehrenden gab das weniger reglementierte Magisterstudium die willkommene Gelegenheit, mehr ihren wissenschaftlichen Ambitionen nachzugehen, denn im Gegensatz zum Lehramtsstudium zielte das Studium nicht auf eine Professionalisierung. An die Stelle der Berufsausbildung trat wieder fachwissenschaftliche Qualifikation.

<sup>72</sup> Klemm, Klaus: Ein recht düsteres Bild. Zur Entwicklung der Lehrerausbildung an der Hochschule, in: Neumann-Mahlkau, Peter (Hrsg.): Universität Essen-Gesamthochschule. Leistungen, Texte zu zehn Gründungsjahren 1972-1982, Essen 1982, S. 42.

<sup>73</sup> Borries, Bodo v.: Kritische Betrachtungen zur Gesamthochschulentwicklung im Vergleich von theoretischem Anspruch und praktischer Verwirklichung, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Kassel 1976, S. 47.

<sup>74</sup> Reimers, Edgar: Das neue Konzept der Lehrerausbildung, in: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen, Siegen 1977, S. 138 f.