



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

**"... auf der Suche nach festem Boden"**

**Blömeke, Sigrid**

**Münster [u.a.], 1999**

V. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung: Entwicklungslinien in  
der LehrerInnenausbildung

**urn:nbn:de:hbz:466:1-39856**

## V. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung: Entwicklungslinien in der LehrerInnenausbildung

Reform oder Restauration? Unter dieser Leitfrage stehen viele historische Untersuchungen, die sich mit dem Wiederaufbau Deutschlands nach dem Ende des Nationalsozialismus beschäftigen. Die Einschätzungen schwanken dabei, je nach methodischer Zugriffsweise und geschichtswissenschaftlicher „Schule“. In bezug auf die LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen kann in der Beantwortung der Frage kein Streitpunkt liegen: Was auch immer für die Entscheidung der Ausbildungsform letztendlich den Ausschlag gab – ob die Orientierung der westfälischen Bildungsverwaltung an den Nachbarprovinzen Hannover und Nordrhein, die personelle Kontinuität bei den zuständigen deutschen Akteuren in der staatlichen Bildungsverwaltung oder der informale Einfluß der Kirchen: Die Gründung von Pädagogischen Akademien als Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen erfolgte in der Provinz Westfalen 1945/46 trotz einzelner darüber hinausweisender Reformkonzepte in bewußtem Rückgriff auf die Weimarer Tradition. Sie sollte gegenüber dem Nationalsozialismus eine Reform, ansonsten aber eine Restauration der Weimarer Verhältnisse darstellen. Bei allen Wiedereröffnungen und Neugründungen Pädagogischer Akademien bzw. Pädagogischer Hochschulen auf dem ehemals preußischen Territorium, das neben Westfalen die Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau und Nordrhein umfaßte, hieß es „Zurück zu Weimar“ bzw. „von Weimar vorwärts“ (vgl. Lassahn 1996, S. 342). Diese Zielrichtung wurde inhaltlich durch jene Lehrpersonen abgesichert, die schon in der Weimarer Republik an diesen Einrichtungen tätig gewesen waren und die nun erneut zum Zuge kamen, wie in der Untersuchung aufgezeigt wurde. Für die in den vorhergehenden Kapiteln angesprochenen Provinzen Hannover, Westfalen und Nordrhein sei stellvertretend auf Antz, von den Driesch, Haase, Hammelsbeck und Weniger verwiesen. Daher ist für den Bereich der LehrerInnenausbildung der Einschätzung von Führ zu widersprechen, der für die Bildungspolitik der ehemaligen preußischen Provinzen nach 1945 deutend formuliert:

„Diese lösten sich von preußischen Traditionen.“ (Führ 1998, S. 4; vgl. auch Führ 1997, S. 11f.)

Die für die LehrerInnenausbildung festzustellende Kontinuität, von bildungspolitischen Konzepten aus der Weimarer Republik zum Wiederaufbau ab 1945 reichend, gilt im übrigen über Westfalen und Preußen hinaus: Der Süden Deutschlands griff zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen überwiegend auf seine Seminare mit ihren traditionellen Organisationsstrukturen und Lehrinhalten zurück, und Hamburg bildete wie vor 1933 VolksschullehrerInnen an Universitäten aus.



Interessanter als die Frage nach „Reform oder Restauration“ ist die Frage nach den ideengeschichtlichen Entwicklungslinien, die sich in diesen bildungspolitischen Entscheidungen spiegelten, sowie die Frage nach der Angemessenheit der Struktur der LehrerInnenausbildung „im Jahre 0“ (Pollmann). Was leistete die Ausbildung von VolksschullehrerInnen an Pädagogischen Akademien und was leistete sie nicht? Und auf welche geistigen Traditionen griff man zurück?

Seit Beginn einer institutionalisierten Ausbildung für GymnasiallehrerInnen 1890 war für Preußen eine Zweiteilung der LehrerInnenausbildung in eine niedere und eine höhere Form charakteristisch, die sich nach der erforderlichen Vorbildung, dem fachlichen Niveau, dem „Kern“ der Ausbildung und ihrer inhaltlichen Ausprägung – Konfessionalität, Stellenwert der Vermittlung von Berufsfertigkeiten etc. – unterschieden. Diese Unterschiede schlugen sich nach Berufseintritt in Besoldungs- und Statusdifferenzen nieder. Die preußischen VolksschullehrerInnen wurden bis zur Gründung von Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik seit 1810 an Seminaren ausgebildet, auf deren Konzeption auch nach 1945 noch einige Länder – vor allem im Süden Deutschlands – zurückgriffen und die auch einige einflußreiche Pädagogen in der Provinz Westfalen favorisierten. Der Charakter der Seminare war bis zum Ersten Weltkrieg durch die Stiehlschen Regulative von 1854 geprägt, die zwar 1872 novelliert wurden, in der Substanz aber gleich blieben. In noch kleineren Einheiten als bei den späteren Pädagogischen Akademien, mit dem Volksschulabschluß – und seit 1872 drei Jahren Präparandie – auf einem niedrigen Fundament aufbauend, in jedem Fall nach Geschlechtern getrennt, vorzugsweise auf dem Land angesiedelt, konfessionell geprägt und in Internatsform waren die Seminare darauf ausgerichtet, das praktizistische Muster der Herbartischen Formalstufen zu vermitteln. Oelkers und Neumann urteilen:

„Hierarchisch hochstehend und voll szientifiziert ist die Gymnasiallehrausbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts, von unten kommend und vom wissenschaftlichen Studium ausgeschlossen ist die Ausbildung der Volksschullehrer.“ (Oelkers/Neumann 1995, S. 127)

Im Vergleich zu der davor – bis ins 19. Jahrhundert hinein – üblichen „Meisterlehre“, also der Heranbildung neuer VolksschullehrerInnen durch Nachahmung erfahrener LehrerInnen, handelte es sich bei den Seminaren nur insofern um einen Fortschritt, als nun ein gewisses Maß an Systematisierung gesichert und so das VolksschullehrerInnenamt eigentlich erst zum Beruf mit eigener Ausbildung wurde. Ziel war, möglichst schnell für möglichst viele Volksschulfächer methodische Fertigkeiten – Berufsfertigkeiten – zu vermitteln. Die Seminarbildung war „der einfachen unterrichtlichen Situation [...] angepaßt“, „durch eine Menge auswendig zu lernender Inhalte belastet“, „stark an die gesinnungsbildenden Fächer Religion und Deutsch gebunden“ und „mit einer starken Disziplinierung“ verbunden (Apel 1992, S. 389).



Das Modell der Pädagogischen Akademie erteilte dieser reinen Handwerkslehre eine deutliche Absage und sollte ab 1926 einen Ausweg aus dem vorherigen „geistigen Ghetto“ (Weniger) darstellen. Diese neue Form der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen baute auf dem Abitur auf, fand in der Regel nicht mehr auf dem Land statt und nicht im Internatsbetrieb. Stattdessen stand die Persönlichkeitsbildung im Vordergrund, weshalb Eduard Spranger die Pädagogische Akademie der Weimarer Republik als „Bildnerhochschule“ bezeichnete. Diese Charakterisierung bleibt für den Wiederaufbau nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gültig: Auch nach 1945 wurden in der Diskussion über die LehrerInnenausbildung Bildung und Wissenschaft explizit getrennt – ja sie wurden sogar als Gegensätze angesehen, die die je eigenen Intentionen des anderen Bereichs gefährdeten. Am Fall der Gründungsgeschichte der Pädagogischen Akademie in Paderborn ist dies deutlich zu erkennen. Der Bildungsbegriff war dabei mit einer Ganzheitsvorstellung verbunden, war „generalisierter Erwerb von Lebenserfahrung“, während Wissenschaft in dieser Sichtweise negative Assoziationen hatte, mit dem „Verlust von Synthese“ einherging (Neumann 1985, S. 69).

In der pädagogischen Theorie erfolgte in der Weimarer Republik die Ablösung des Herbartianismus, und zwar durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Nach 1945 knüpfte die Pädagogik hier wieder an. Spranger steht stellvertretend für diese „Kontinuität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und des philosophischen Idealismus“ (Führ 1998, S. 7). Personalistische, ganzheitliche und dialogische Theorieelemente stellten den ideellen Begründungszusammenhang für Aufbau *und* Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung dar (vgl. Stimpel 1982, S. 98). An den Pädagogischen Akademien orientierte man sich in der Weimarer Republik und nach 1945 wissenschaftstheoretisch „durchgängig an der pragmatisch-hermeneutischen Metatheorie“ (Ruprecht 1982, S. 134). Neumann/Oelkers weisen dieser den Charakter einer „Leitdisziplin“ (Neumann/Oelkers 1982, S. 153) der PA-Ausbildung zu. Die Untersuchung des Wiederaufbaus der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen und der Gründung der Pädagogischen Akademie Paderborn zeigt, daß vor allem die beiden damals starken Richtungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Wertphilosophie Max Schelers und – mit Einschränkungen und nicht in Paderborn – der Neukantianismus Richard Hönlingswolds, dominierten.

Allerdings gilt es für die LehrerInnenausbildung der Provinz Westfalen in der Zeit nach 1945 im Vergleich zur Weimarer Republik ein Spezifikum zu registrieren, nämlich die bildungspolitische Dominanz konfessioneller Anschauungen und eine besonders starke kirchliche Ausrichtung der Pädagogischen Akademie Paderborn, wobei für beide historische Phasen die konfessionelle Organisation der Akademien Geltung hatte. Während die staatlich geregelte GymnasiallehrerInnenausbildung an Universitäten in Preußen von Beginn an dem kirchlichen Einfluß entzogen war und damit Ende des 19. Jahrhunderts die



Trennung von Lehramt und geistlichem Amt in diesem Sektor vollzogen war, hatten die Kirchen beim niederen Schulwesen 1918 nur die geistliche Schulaufsicht verloren. Volksschule und VolksschullehrerInnenausbildung blieben in Westfalen bis in die 60er Jahre hinein konfessionell organisiert. Noch heute finden sich als Hinterlassenschaft dieser Geschichte in katholisch geprägten Gegenden – wie z.B. in Paderborn – mehr konfessionelle Grundschulen als simultane.

Formal bedeutete die konfessionelle Organisation der VolksschullehrerInnenausbildung, daß man den Kirchen ein Mitwirkungsrecht bei Berufungen auf die sogenannten „grundwissenschaftlichen“ Lehrstühle einräumte, womit Religion, Pädagogik, Psychologie und die Methodik-Lehrstühle der aus weltanschaulicher Sicht wichtigsten Fächer wie z.B. Geschichte gemeint waren. Man ging hier von spezifisch katholischen bzw. evangelischen Lehrinhalten aus; an den katholischen Akademien waren die Glaubens- und Sittenlehre der katholischen Kirche und deren universaler Wahrheitsanspruch leitend für die Ausbildung, was auch Auswirkungen auf das Privatleben der Studierenden hatte, wie sich am Beispiel Paderborn feststellen ließ. Die Dozenten für Religion waren in jedem Fall Priester; zu ihrer Aufgabe gehörte es, in der Akademie gottesdienstliche Funktionen auszufüllen. Nobsbüsch:

„Damit ergibt sich nun ein Bild von einer nicht leicht zu überbietenden inneren Geschlossenheit der Pädagogischen Akademien katholischen Bekenntnisses. In ihr sind alle wesentlichen Vollzüge auf einen zentralen Punkt hin ausgerichtet und damit für Studenten wie Dozenten vorgezeichnet.“ (Nobsbüsch 1993, S. 238)

Vieles deutet darauf hin, daß diese Beeinflussung durch kirchliche Vorgaben zumindest in den katholischen Akademien Westfalens nach 1945 stärker prägend war als in den katholischen Akademien der Weimarer Republik. 1950 fand die christliche Orientierung der Bildungspolitik ihren Niederschlag auch in der Landesverfassung für das vier Jahre zuvor neu gegründete Bundesland Nordrhein-Westfalen. Artikel 7 der Verfassung führt – auf Bestreben von CDU und Zentrum und gegen den Widerstand von SPD und FDP – als schulisches Erziehungsziel an vorderster Stelle die „Ehrfurcht vor Gott“ (zit. nach Kringe 1990, S. 106) an. In der Geschichte der Pädagogischen Akademie Paderborn zeigte sich die katholische Prägung auch bei den Auseinandersetzungen um die Besetzung der Lehrstühle.

Daß in der pädagogischen Theorie an den Neuhumanismus und an die bereits skizzierte geisteswissenschaftliche Tradition angeknüpft wurde, kam der katholischen Kirche entgegen. Es lassen sich hier wichtige Berührungspunkte „im Horizont des Natur-Gnade-Schemas“ (Dienst 1998, S. 112) finden, womit die Überhöhung des pädagogischen Auftrags als „Gnade“ gemeint ist. Der Metaphysik der Bildung kam im Katholizismus *und* in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine hohe Bedeutung zu. Damit verbunden war eine Absage an den



„Rationalismus“, an rational-methodische Kompetenz als Bildungsziel; der Bildungsbegriff war mystifiziert (vgl. Neumann 1985, S. 84ff.).

Die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung hatte noch in anderer Hinsicht Auswirkungen auf die Lehrinhalte an den Pädagogischen Akademien: Im Lichte des kirchlichen Seelsorgeauftrags kam der schulischen Erziehungsaufgabe eine besondere Bedeutung zu. Die Kirchen vertraten die Überzeugung, „daß ein Volk, eine Gesellschaft nur sinnhaft geordnet und gestaltet werden könnten, wenn sie von christlichen Werten und Normen erfüllt und durchdrungen seien – wobei ‚christlich‘ weithin mit der jeweils eigenen Konfession gleichbedeutend war“ (Dienst 1998, S. 119). Geistliches Personal, konfessionelle Schulaufsicht und Schulorganisation sowie schulischer Religionsunterricht stellten durch die Jahrhunderte in mancherlei Varianten Mittel zur Umsetzung dieser Ziele dar. Hatte die Volksschule im 19. Jahrhundert noch der konfessionellen Schulaufsicht unterstanden, verblieben im 20. Jahrhundert die konfessionelle Schulorganisation und der schulische Religionsunterricht. Um so wichtiger wurde die Person des Volksschullehrers/der Volksschullehrerin bei der Verwirklichung der religiösen Ziele – 1945 wiederum wohl noch stärker als in der Weimarer Republik. So hat die biographische Skizze des Leiters der Paderborner Akademie, Rosenmöller, eine für weite Teile des deutschen Katholizismus typische Denkrichtung in bezug auf die Deutung der Ereignisse zwischen 1933 und 1945 offenkundig werden lassen: Die seit der Renaissance stattfindende gesellschaftliche und auch ideengeschichtliche Säkularisierung wurde für die Durchsetzung des Nationalsozialismus in Deutschland verantwortlich gemacht (vgl. Melis 1998, S. 42ff.). Die Konfessionalität der Volksschule und der religiöse Auftrag der LehrerInnen hatten Konsequenzen für deren Vorbereitung. Eine universitäre Freiheit von Forschung und Lehre ließ sich damit nicht verbinden. Ellwein weist entsprechend darauf hin, daß „eine der wirklichen Streitfragen jener Zeit: Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschule? unmittelbar in dieses Ausbildungsfeld (Ausbildung der VolksschullehrerInnen; S.B.) hineinwirkte“ (Ellwein 1998, S. 87).

Damit ist neben den lehrerbildnerischen Diskussionslinien ein weiteres, die VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen und in Paderborn prägendes Thema bereits angesprochen: der unmittelbare Bezug der Ausbildung auf die Volksschule. Auf der Basis des oben bereits angesprochenen strukturfunktionalistischen Ansatzes von Talcott Parsons (s.o. Kap. IV), der von Helmut Fend auf das Teilsystem Schule angewandt und empirisch untermauert wurde, lassen sich die folgenden drei sozialen Funktionen von Schule nennen: Legitimation bzw. Integration, Selektion bzw. Verteilung und Qualifizierung (vgl. Fend 1980, S. 16ff.; vgl. auch Fingerle 1987, S. 55ff., und Popp 1998, S. 265ff.; Parsons faßte Integration und Qualifizierung zur Funktion der „Sozialisation“ zusammen, vgl. Parsons 1971, S. 154ff.). Die ersten beiden Funktionen standen beim Wiederaufbau 1945/46 klar im Vordergrund: Die Konfessionalität von Schule und VolksschullehrerInnenausbildung sicherte eine obligatorische



Einführung der SchülerInnen in die – christlich geprägten – Normen und Werte der Gesellschaft. Darüber hinaus ging es darum, die SchülerInnen auf unterschiedlich hoch bewertete soziale Positionen zu verteilen. Damit der soziale Friede gesichert blieb, sollten die „Verlierer“ das Ergebnis akzeptieren. Auch hierzu trug die konfessionelle Ausrichtung der Volksschule bei, indem soziale Unterschiede als „natürlich“ legitimiert und in „Ehrfurcht vor Gott“ hinzunehmen waren. Die Qualifizierungsfunktion wurde demgegenüber als nachrangig betrachtet. Hierbei berührten sich die Interessen der katholischen Kirche und der hinter den Pädagogischen Akademien stehende Bildnergedanke, der unreflektiert an einem überkommenen Begabungsbegriff festhielt. Im Pendel zwischen Qualifikation und „Über“qualifikation war, wie schon häufig in der Geschichte des Bildungswesens, die Sorge vor einer Überqualifikation der VolksschülerInnen – und vor der daraus befürchteten sozialen Unzufriedenheit – vorherrschend (vgl. Furck 1995, S. 23f.). Eine Anhebung des Bildungsniveaus bedeutete potentiell auch Aufklärung und individuelle oder gesellschaftliche Emanzipation. Die nach 1945 reetablierte Trennung von niederem und höherem Schulwesen zementierte die überkommenen sozialen Verhältnisse und verhinderte eine Chancengleichheit der Kinder aus traditionell eher bildungsfernen Schichten – vor allem aus Arbeiter- und Landwirtsfamilien – mit denen aus mittleren oder gar höheren gesellschaftlichen Schichten.

Die auf die Volksschule zielende Bildungsbegrenzung hatte für die VolksschullehrerInnenausbildung zur Folge, daß eine Professionalisierung durch fachliche Differenzierung nicht für notwendig gehalten wurde. Während GymnasiallehrerInnen bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts eine lange fachliche Ausbildung mit anschließender praktischer Ausbildung im Referendariat erhielten, wurden die VolksschullehrerInnen bis in die 60er Jahre auf eine an die zweijährige PA-Ausbildung unmittelbar anschließende KlassenlehrerInnentätigkeit mit Unterricht in allen Fächern und Schuljahren vorbereitet. Dies erforderte eine dichte Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten statt einer fachlichen Spezialisierung. Studierende und Lehrende beklagten den damit einhergehenden „Enzyklopädismus“ (Dietrich 1993, S. 116): Die zukünftigen VolksschullehrerInnen hatten zehn Prüfungsfächer zu absolvieren; die ironische Bezeichnung der LehrerInnen als „pädagogische Zehnkämpfer“ bringt die Problematik der Ausbildung auf einen prägnanten Begriff. Eine Professionalisierung der Tätigkeit der VolksschullehrerInnen wurde auf diese Weise verhindert.

Unterstützt wurde der wissenschaftsferne Charakter der Ausbildung an Pädagogischen Akademien durch die Dominanz musischer Studienanteile, die explizit auch als Abwehr von „Rationalismus“ gedacht war – wenn auch nicht alle Lehrenden diesem Prinzip folgten, worauf die von dem Paderborner Religionsdozenten Pollmann erwähnte Polarität im Lehrkörper verweist, zwischen den von den Studierenden so genannten „Nicht-Studienräten“, die für das Musische standen, und den sogenannten „Studienräten“, die für fachliche Analyse standen. Aber auch die Organisation der Pädagogischen Akademien stand einer



wissenschaftlichen Ausbildung entgegen: Wie in der Weimarer Republik handelte es sich zunächst immer noch um überschaubare und regional eingebundene Einheiten, für die Studierenden gab es – mit Ausnahme der Flüchtlinge – keine Freizügigkeit über die Provinzgrenzen hinaus. Zum Teil gab es keine Koedukation, auf jeden Fall herrschte aber ein dichotomes Geschlechterbild vor. Anders als die Universitäten waren die Akademien keine Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern unterstanden der Schuladministration, so daß sie auch kein Vorschlagsrecht bei Berufungen besaßen und ohne Rektoratsverfassung von einem Direktor geleitet wurden. Und schließlich ist festzuhalten, daß man für die Pädagogischen Akademien zwar „Ansätze einer Theorie der Lehrerbildung“ (Ruprecht 1982, S. 132) feststellen kann, Müller-Rolli aber die VolksschullehrerInnenausbildung noch bis Mitte der 60er Jahre plausibel so charakterisiert:

„Ungelöst geblieben war die bildungstheoretische Begründung des beruflichen Selbstverständnisses des Volksschullehrerstandes.“ (Müller-Rolli 1998, S. 404)

Die Ausbildung von VolksschullehrerInnen an Pädagogischen Akademien war dem Modernisierungsprozeß, wie er sich gerade in der Weimarer Republik abgezeichnet hatte – man denke nur an die industriellen, politischen, sozialen und kulturellen Neuerungen der 20er Jahre und das gegenüber dem Kaiserreich große Maß an Freiheit und Optionsmöglichkeiten – und wie er sich nach 1945 fortsetzte, nicht angemessen. Spätestens mit den Flüchtlingsströmen nach dem Zweiten Weltkrieg wurden auch vorher sozial oder konfessionell geschlossene Regionen „durchmischt“, so daß traditionelle Milieus aufbrachen. Reble charakterisiert die bildungspolitische Entscheidung für konfessionelle viersemestrige Pädagogische Akademien daher einleuchtend als „etwas schmalpurig“ (Reble 1993); Ruprecht konstatiert die „Enge des Ansatzes“ (Ruprecht 1982, S. 135), und Neumann/Oelkers kommen zu der folgenden Einschätzung:

„Weder die Ansprüche der wissenschaftlichen Bildung noch die Ansprüche der praktischen Schulung konnten befriedigend erfüllt werden, und zwar um so weniger, je mehr diese stiegen.“ (Neumann/Oelkers 1982, S. 148)

Festgehalten werden muß, daß in weiten Teilen der (west-)deutschen Gesellschaft – anders als zu Beginn der Weimarer Republik – in den Jahren 1945/46 ein Bedürfnis nach Traditionalismus bestand. Der „Zusammenbruch“ Deutschlands 1945 hatte mentalitätsgeschichtlich keinen Reformwillen mit sich gebracht, sondern weitreichende politische Apathie. Zwölf Jahre Nationalsozialismus hatten die reformorientierten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansätze weitgehend zerschlagen und die sie vertretenden Personen in die innere oder äußere Emigration getrieben oder ums Leben gebracht. Überlebende EmigrantInnen waren in der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht gern gesehen – symbolisierten sie doch das „schlechte Gewissen“ der Mehrheit gegenüber dem Geschehenen; hinzu kam sehr bald der Druck des „Kalten Krieges“, der refor-



merische Ideen in die Nähe des „Kommunismus“ stellte. Oelkers erklärt die Rekonstituierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach 1945 daher unter anderem auch mit dem „Fehlen attraktiver Konkurrenzparadigmen“ und dem „formativen Druck der gesellschaftlichen Restaurationsphasen“ (Oelkers 1998, S. 221). Es wurde zunächst nicht danach geforscht, welche gesellschaftlichen Entwicklungslinien die Etablierung des Nationalsozialismus gefördert hatten, abgesehen von dem Verweis auf die „Schuld“ der Säkularisierung, sondern die weitverbreitete Verunsicherung führte dazu, daß man sich an Altbekanntem festhielt – personell, ideell und institutionell. Gegen die „Rechristianisierung“ von Politik und Kultur gab es durchaus innerkirchlichen Widerspruch aus den Reihen des vormals starken Reformkatholizismus (vgl. Dienst 1998, S. 114f.; vgl. auch Blömeke 1992). In den Diskurs über die Bildungspolitik ging diese abweichende Meinung aber nicht ein.

Neben den herausgearbeiteten Traditionslinien spielten für den Aufbau der LehrerInnenausbildung in der Weimarer Republik und für den Wiederaufbau 1945/46 in der Provinz Westfalen jeweils auch zeittypische Besonderheiten eine Rolle. Wenn die finanziellen Aspekte auch manchmal überpointiert wurden, so läßt sich doch nicht leugnen, daß Preußen in der Weimarer Republik in einer starken Finanzkrise steckte, was hinsichtlich der Ausbildung der VolksschullehrerInnen die Ablehnungshaltung stärkte, wenn es um weitergehende Reformen als nur die Gründung Pädagogischer Akademien ging. Eine universitäre Ausbildung hätte unweigerlich eine Höherstufung der zahlenmäßig starken Berufsgruppe der VolksschullehrerInnen aus dem mittleren in den gehobenen oder gar in den höheren Beamtenndienst zur Folge gehabt. 1945/46 erfolgte der Wiederaufbau – anders als um 1918, wo ein LehrerInnenüberschuß Reformdiskussionen förderte – unter der Bedingung eines gravierenden VolksschullehrerInnenmangels. Da die SchülerInnen nach den Wirren aufgrund des Kriegsendes aber unbedingt „von der Straße“ sollten, folgten vermutlich auch eher reformorientierte Personen wie Otto Koch den Vorbildern der Provinzen Hannover und Nordrhein, im Sinne von Zeitersparnis gegenüber einer gründlichen – und damit länger andauernden – bildungspolitischen Diskussion, die möglicherweise auch noch eine längere Ausbildungszeit zum Ergebnis gehabt hätte. Zudem erfolgte der Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung auf dem Verwaltungsweg; dieser war aus Strukturgründen einem reformerischen Einfluß nur schwer zugänglich. Beim Aufbau einer einzelnen Akademie sind als Einflußfaktoren schließlich noch zu bedenken: die Schwierigkeiten bei der Gewinnung von qualifizierten DozentInnen, die NS-Belastung im DozentInnenangebot, physische und psychische Kriegsschäden von Lehrenden und Studierenden, der Gebäudemangel, der Mangel an Einrichtungsgegenständen, der Wohnungsmangel, das Versorgungsdefizit. Die „Sackgasse einer Abseitsbildung“ für die VolksschullehrerInnen (Rutt 1993, S. 366) lag in der Konsequenz all dieser Faktoren.



Die britische Besatzungsmacht stellte sich dieser Entwicklung trotz anderer Vorstellungen gerade zur VolksschullehrerInnenausbildung nicht entgegen. Für sie war der wirtschaftliche Wiederaufbau ihrer Zone angesichts der eigenen ökonomischen Krise weitaus wichtiger als die Bildungspolitik, so daß die Briten keinen Versuch unternahmen, die Struktur der LehrerInnenausbildung zu beeinflussen. Sie setzten lediglich eine Zuständigkeit der Regierungsbezirke durch, was ein einheitliches Vorgehen in der Provinz Westfalen in bezug auf die Entwicklung einer Regelausbildungsform außerordentlich erschwerte, und gaben einen Zeitrahmen an, der festlegte, daß die Ausbildung der VolksschullehrerInnen „mindestens“ zwei Jahre dauern sollte. Bei der möglichen weitergehenden Steuerung beschränkten sich die Briten im Sinne des „indirect rule“-Prinzips auf eine Personalauswahl in den Spitzenpositionen, wobei sie vor allem auf Personen setzten, die bereits in der Weimarer Republik aktiv gewesen waren.

In der weiteren Geschichte der (Alt-)Bundesrepublik setzte sich eine Modernisierung auch der VolksschullehrerInnenausbildung durch. Sie ging einher mit einer Überwindung der „Bildnertradition“ und einer fachlichen Spezialisierung: Die traditionell pädagogisch und methodisch ausgerichtete Ausbildung der VolksschullehrerInnen wurde nun durch fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studieninhalte verändert. Der Erwerb von *Berufsfertigkeiten* wurde Aufgabe einer zweiten Ausbildungsphase. Daß sich die geisteswissenschaftliche und kulturphilosophische Pädagogik mehrheitlich gegen solche Professionalisierungsbestrebungen wandte – Spranger meinte noch: „Man kann aus dem Erziehen kein Gewerbe machen.“ (zit. nach Neumann 1985, S. 64) –, hielt diese ausbildungspolitischen Reformen nicht auf. Im Zuge einer zunehmenden Pluralisierung der Lebenswelten, des Verlusts der Überschaubarkeit der Pädagogischen Akademien bei wachsendem Zustrom an Studierenden sowie deren veränderter sozialer Rekrutierung fand in den 50er und 60er Jahren eine Erosion der vormals bestehenden weltanschaulichen Geschlossenheit der Akademien statt. Dieser Prozeß wurde durch die Entwicklung und Durchsetzung von empirisch-analytischen und kritisch-emanzipatorischen Ansätzen in der Pädagogik begleitet. Rudder/Neumann/Oelkers konstatieren ein „Vakuum“, das in der VolksschullehrerInnenausbildung an Pädagogischen Akademien „durch Auszehrung ihrer eigenen Theorie und Praxis“ entstanden sei (Rudder/Neumann/Oelkers 1982, S. 15), so daß eine Verwissenschaftlichung der Ausbildung von VolksschullehrerInnen bildungspolitisch als naheliegende Alternative erschien. 1957 wurde ihre Ausbildungszeit in Nordrhein-Westfalen zunächst von vier Semester auf sechs Semester verlängert, 1962 erfolgte eine Umbenennung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen.

Die einschneidende Veränderung in der Geschichte der nordrhein-westfälischen VolksschullehrerInnenausbildung der Nachkriegszeit fand 1965 mit der Entscheidung für die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung an Pädagogischen



Hochschulen statt: Diese wurden zu drei großen Hochschulen – Rhein, Ruhr und Westfalen-Lippe, die jeweils fünf Abteilungen umfaßten – mit Rektoratsverfassung und Körperschaftsrecht zusammengefaßt und bekamen das Promotions- und Habilitationsrecht zugesprochen. Zudem fiel das Konfessionsprinzip. Die Struktur der Ausbildung von VolksschullehrerInnen wurde der der GymnasiallehrerInnen angenähert. Diese Neuordnung geschah übrigens gegen den Widerspruch der Universitäten und ihrer InteressenvertreterInnen, insbesondere gegen das Votum des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA)“. Diesem Ausschuß gehörten rund zwanzig Personen aus Wissenschaft – v.a. Erziehungswissenschaft – und Wirtschaft an und hatte von 1953 bis 1965 die Aufgabe, die Bildungspolitik zu beraten (vgl. Führ 1997, S. 65f.). Erinnerung sei auch an die Bemühungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz, universitär habilitierten PH-ProfessorInnen keine Lehrbefugnis für die Universität zu erteilen. In der unmittelbaren Nachkriegszeit hatten noch viele Lehrende an den Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen selbst gegen eine Aufwertung ihrer Institutionen zu wissenschaftlichen Hochschulen gestanden: 1948 lehnten die niedersächsischen Direktoren der dortigen PHs, die in der Struktur den westfälischen Pädagogischen Akademien entsprachen, das ihnen angebotene Promotionsrecht ab (vgl. Stimpel 1982, S. 99).

Mit der Reform etablierte sich auch eine neue bildungstheoretische Begründung des LehrerInnenberufs, und es entwickelte sich ein professionelles Profil, das seinen Ausgangspunkt bei den Unterrichtsfächern nahm: LehrerInnen sollten zu Fachleuten für Lehr-Lernprozesse ausgebildet werden (vgl. Scholz 1993, S. 4). Das die Ära der Pädagogischen Akademie prägende Paradigma der Volksschullehrerin/des Volksschullehrers als BildnerIn, während die/der GymnasiallehrerIn als FachwissenschaftlerIn galt, wurde durch ein neues Leitbild ersetzt, dem zufolge sich die vorher getrennten Charakteristika wechselseitig ergänzen sollten. Das bedeutete Wissenschaft *und* Bildung, Persönlichkeitsentwicklung *und* Erkenntnisgewinnung, Theorie *und* Praxis in der LehrerInnenbildung. Der Deutsche Bildungsrat formulierte dementsprechend 1970 als Aufgaben *aller* LehrerInnen: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 217ff.). Als letzter Reformschritt kam schließlich in einigen Bundesländern – unter anderem in Nordrhein-Westfalen – in den 70er Jahren die Einführung der Stufenlehrerin/des Stufenlehrers hinzu.

Mit dieser Entwicklung reihte sich die VolksschullehrerInnenausbildung in die Professionalisierung der Lehrberufe insgesamt ein (vgl. Ruprecht 1993, S. 339). Seit 1956 wurde europaweit über „education as a profession“ (Liebermann) diskutiert, 1967 wurde der Begriff der „Professionalisierung“ erstmals auch in Deutschland in bezug auf LehrerInnen gebraucht. Talcott Parsons hat eine Professionstheorie entworfen, die die Berufe im Bildungssystem – Schule und Hochschule – einbezieht (vgl. Parsons 1971 und Parsons/Platt 1990). Er machte deutlich, daß Professionen auf einer anderen Strukturlogik als administratives (zweckrationales) oder marktkonformes (utilitaristisches bzw. selbst-



orientiertes) Handeln beruhen. Für professionelles Handeln gelten die folgenden *pattern variables* (s.o. Kap. IV): Neutralität, Kollektivitätsorientierung, spezifische Handlungsmotive, universalistische Maßstäbe und Leistungskriterien. Brunkhorst faßt Parsons Position wie folgt zusammen:

„Indem der *Universalismus* wissenschaftlicher Erkenntnis und fachlicher Standards an die Stelle bloß tradierter Ordnungen und Gewohnheiten tritt, indem die funktionale *Spezialisierung* die ursprüngliche Einheit des Lebens zerreißt und schließlich die Brandung der Affekte durch Versachlichung neutralisiert wird, löst sich die Berufsrolle von partikularen Kontexten ab.“ (Brunkhorst 1996, S. 346)

Analog zu den „klassischen“ Professionen des Mediziners, Juristen und Theologen finden sich diese Professionsmerkmale auch bei den „neuen“ Professionen (Parsons/Platt 1990, S. 326), u.a. in der LehrerInnenrolle:

„Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstige askriptiv festgelegte Kriterien.“ (Brunkhorst 1996, S. 347)

Entscheidend für diese Entwicklung war nach Parsons die Erhöhung des kognitiven Rationalitätsniveaus:

„Eine wichtige Quelle von Problemen für den früheren Lehrerberuf lag in der relativen Schwäche der kognitiven Grundlagen beruflicher Kompetenz in jenen Bereichen, die jenseits des recht elementaren Wissensstoffes lag, der zu vermitteln war.“ (Parsons/Platt 1990, S. 326)

Die Professionstheorie – in strukturfunktionalistischer, machtstrategischer oder kompetenzbezogener Tradition (vgl. zu dieser Differenzierung Wildt 1999, S. 146ff.) – spielt in der gegenwärtigen Diskussion um die Gestaltung der LehrerInnenausbildung eine zentrale Rolle (vgl. Köhler/Jahnke/Köpke 1999, Combe/Helsper 1996a, Bommers/Dewe/Radtke 1996 und Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Die Integration in die Universitäten, die mittlerweile ihren Elitecharakter verloren und zunehmend berufsqualifizierende Funktionen übernommen hatten, so daß „eine gewisse Tendenz zur Konvergenz“ (Rudder/Neumann/Oelkers 1982, S. 15) zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität festgestellt werden konnte, bildete den folgerichtigen Abschluß der Entwicklung des LehrerInnenberufs zu einer Profession, da die neuen Ansprüche an die VolksschullehrerInnen von Pädagogischen Hochschulen nicht zu erfüllen waren – wenn die alten Universitäten die LehrerInnenausbildung damals auch lieber an Fachhochschulen gesehen hätten und sich den neuen Studiengängen gegenüber sehr abwehrend verhielten. In einigen Bundesländern – in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz bis in die 90er Jahre, in Baden-Württemberg bis heute – blieben die Pädagogischen Hochschulen denn auch bestehen (zur aktuellen Kontro-



verse um den Ort der LehrerInnenausbildung vgl. Demmer 1999 und Metzner 1999).

Wo die Integration erfolgte, stellen Lehramtsstudierende heute vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen oft die Mehrheit der Studierenden, und auch in vielen anderen Fächern stellen sie eine Gruppe, die zahlenmäßig über die einer kleinen Minderheit hinausgeht. Die Folge ist, daß mittlerweile auch die Traditionsuniversitäten die LehrerInnenausbildung nicht missen möchten. Bis heute bleiben allerdings bildungstheoretische Streitfragen, die in der kurzen Zeit der Existenz von Pädagogischen Hochschulen – an den Gesamthochschulstandorten wurden die PHs immerhin schon nach sieben Jahren Existenz, an den anderen erst etliche Jahre später in die Universitäten integriert – nicht gelöst werden konnten und die dann in der Universität um so schärfer zu Tage traten, vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der LehrerInnenausbildung, nach dem Konflikt zwischen Fachwissenschaft- und Schulpraxisbezug, nach dem Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Studium – dem Nachfolgebereich der früheren Grundwissenschaften – und den sich zu wissenschaftlichen Disziplinen entwickelnden Fachdidaktiken, nach den Aufgaben von erster und zweiter Ausbildungsphase sowie nach dem „Kern“ der LehrerInnenausbildung bzw. nach dem Zusammenhang der Studienbereiche in der LehrerInnenausbildung. Träger formuliert als zentrales aktuelles Problem der LehrerInnenausbildung:

„Die fehlende Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile verhindert ein vernetztes Lernen in Zusammenhängen.“ (Träger 1998, S. 43)

Dieser Mangel hat auch Auswirkungen auf den erreichten Grad der Professionalisierung: Denn „gemessen an einem idealtypischen Professionskonzept ist der Lehrerberuf nicht voll professionalisiert“ (Schwänke 1988, S. 25), stellt Schwänke fest und macht als Hauptursache dafür aus, daß es „für den Lehrerberuf keine Basiswissenschaft (gibt; S.B.), die in so hohem Maße handlungsleitend wäre wie die Medizin für den Arzt oder die Jurisprudenz für den Anwalt“ (ebd., S. 216). In ähnliche Richtung geht auch die Einschätzung von Boudon/Bourricaud:

„Obwohl auch der Beruf des Lehrers eine Profession sein kann, ist er doch nicht ohne weiteres mit dem des Arztes oder Rechtsanwalts vergleichbar. Dies gilt insbesondere für Länder [wie die Bundesrepublik Deutschland; S.B.], wo das Bildungswesen in den Händen öffentlicher, bürokratisch organisierter und geleiteter Institutionen liegt.“ (Boudon/Bourricaud 1992, S. 402)

Parallel zur Modernisierung der VolksschullehrerInnenausbildung läßt sich eine solche auch für die Entwicklung des Schulsystems konstatieren: 1965 machte Dahrendorf den bis dahin in den Hintergrund gedrängten Topos „gesellschaftsfähig“, daß Bildung Bürgerrecht sei (vgl. Dahrendorf 1965), womit er auf den



emanzipatorischen Gehalt von Schule verwies. Dieser Gedanke setzte sich in den 70er Jahren bildungspolitisch durch – gefördert durch einen immer schneller ansteigenden Qualifikationsbedarf in der Wirtschafts- und Berufswelt, von Picht 1964 als „Bildungsnotstand“ in Deutschland ausgerufen. Die überwiegende Zahl der Schulreformen seit Mitte der 60er Jahre ist durch diese beiden Postulate – Qualifikations- und Emanzipationszugewinn aller SchülerInnen – geprägt, so daß diese Funktionen der Schule gegenüber denen der Selektion und Integration im Diskurs in den Vordergrund rückten. Das rohstoffarme Deutschland wollte auf die Qualifizierung seiner Bevölkerung als zentralen Produktionsfaktor setzen. Das erforderte eine bessere Ausschöpfung der umfangreichen Begabungsreserven: Die bisher benachteiligten Arbeiterkinder, Mädchen, Landkinder und SchülerInnen katholischer Konfession sollten dieselbe Chance auf höhere Bildung bekommen wie andere. Zur Erreichung dieses Ziel wurde zunächst die symbolische Trennung zwischen niederem und höherem Schulwesen aufgehoben, indem die Volksschule in Grund- und Hauptschule geteilt wurde. Die Einführung von Schulstufen (Nordrhein-Westfalen) sollte eine höhere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen gewährleisten; die Gründung einer neuen Schulform, der Gesamtschule in unterschiedlichen Varianten – additiv, kooperativ oder integrativ –, war neben der Errichtung von Gesamthochschulen im Universitätsbereich ein deutliches Zeichen der neuen Entwicklungslinie.

Die angestrebte Chancengleichheit im Sektor der Schule konnte mit den Reformen bis heute – mit Ausnahme der Schichtenspezifika – tatsächlich weitgehend erreicht werden: Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkinder, katholische und evangelische Kinder haben heute in der Regel dieselben Bildungschancen. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen der 80er und 90er Jahre kamen aber in Bildungspolitik und Öffentlichkeit neue und anders begründete kritische Stimmen zur Schule und LehrerInnenausbildung auf: Gesellschaftliche Probleme wie der „Orientierungsverlust“ Jugendlicher, „Politikverdrossenheit“, „Jugendgewalt“ und ansteigende Jugendkriminalität ließen den Ruf nach mehr „Erziehung“ in der Schule wieder laut werden. Bildungsgutachten wie die TIMS-Studie forderten eine stärkere fachliche Qualifizierung der SchülerInnen. „Praxisschock“ und Burn-out-Syndrom machten offenkundig, daß trotz verbesserter Ausbildung manche LehrerInnen den komplexen Anforderungen des LehrerInnenberufs nicht (mehr) gewachsen sind. Die öffentliche Finanzkrise stellte die Frage nach der Effizienz der Universitätsausbildung generell und der universitären LehrerInnenausbildung insbesondere. Ohne historisches Bewußtsein ist in all diesen Diskussionen das Risiko unreflektierter Rückgriffe auf traditionelle Lösungen und der Durchsetzung von als Reformen camouflierten Sparmaßnahmen gegeben.

Allerdings bietet die aktuelle Kritik an Schule und LehrerInnenausbildung auch produktive Ansätze. Eine neue bildungstheoretische Debatte über die LehrerInnenausbildung ist längst fällig – und diese kann nicht unabhängig von ei-



ner kritischen Reflexion der Aufgaben der Universitäten in der Gegenwart geführt werden, nachdem deren Auslesecharakter in den 70er Jahren weitgehend durchbrochen werden konnte und sie zu Massenausbildungsstätten wurden. Es stellt sich auch die Frage, ob es nicht an der Zeit ist, die LehrerInnenausbildung in ihrer ersten Phase aus der staatlichen Regulierung zu lösen, indem das Erste Staatsexamen durch einen akademischen berufsqualifizierenden Abschluß ersetzt wird (vgl. Baurmann/Thomann/Wolff 1998). Einen Versuch der Neuorientierung stellt in Nordrhein-Westfalen die Errichtung von „Zentren für Lehrerbildung“ an Universitäten dar, die quer zu den Fachbereichen und Fakultäten ein zentrierender Ort für die LehrerInnenbildung sein und den diversen Desintegrationsprozessen – zwischen Theorie und Praxis, zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, zwischen den verschiedenen Lehramtsstufen, zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – begegnen sollen (vgl. Hilligus/Rinkens 1998).

In der historischen Rückschau stellt sich die Geschichte der deutschen VolksschullehrerInnenausbildung – nimmt man die Zeit des Nationalsozialismus aus – als durchgängiger Weg zu einem höheren Ausbildungsniveau dar: Von der Meisterlehre zum Seminar, vom Seminar zur Pädagogischen Akademie, von dieser zur Pädagogischen Hochschule und in den meisten Bundesländern von der Pädagogischen Hochschule zur Universität. Säkularisierung, Demokratisierung und Professionalisierung stellen wichtige Entwicklungslinien in dieser Geschichte dar. Erreicht wurde damit ein großes Maß an geistiger Freiheit in der LehrerInnenausbildung und ein Abbau der zuvor herrschenden geschlechtsspezifischen, regionalen und konfessionellen Benachteiligungen in den Bildungschancen der SchülerInnen. Die Reinstitutionalisierung der Pädagogischen Akademie in der Provinz Westfalen nach 1945 hat hierzu allerdings keinen Beitrag geleistet. Erst Entkonfessionalisierung, fachliche Differenzierung und Umwandlung in wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen brachten weiterführende Reformen, in Nordrhein-Westfalen mit der Integration der PHs in die neugegründeten Gesamthochschulen und die Universitäten zwischen 1972 und 1980 fortgesetzt (vgl. Blömeke 1996). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen *und* der Charakter der Universitäten hatten sich mittlerweile soweit verändert, daß ein Schritt möglich wurde, der schon in den bildungspolitischen Diskussionen von 1848 postuliert worden war.

Eine einheitliche Ausbildung der LehrerInnen aller Schulstufen und Schulformen mit anschließender einheitlicher Besoldung gewährleistet allerdings noch nicht ohne weiteres die Erhöhung des Ausbildungsniveaus. Ruprecht:

„Es ist bis heute nicht gelungen, die bis ins erste Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgbare Zweiteilung der Lehrerbildung in eine für das Gymnasium und eine andere für Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen zu überwinden.“ (Ruprecht 1993, S. 333f.)



Wenn diese Segregation in den SPD-geprägten sogenannten „A-Ländern“, zu denen Nordrhein-Westfalen gehört, auch weniger auffällig ist als in Bundesländern mit Schulformausbildung bzw. mit je unterschiedlichen Einrichtungen dafür, wird doch auch für dieses Bundesland bei näherem Hinsehen deutlich, daß Ruprechts Einschätzung stimmt: Sechsemestrige Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen neben der achtsemestrigen Sekundarstufen II-Ausbildung – mit Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern haben überhaupt nur drei Bundesländer eine achtsemestrige Studienzeit auch für PrimarstufenlehrerInnen festgesetzt (vgl. Wittenbruch 1997, S. 258) –, Dreifachstudium mit entsprechend niedriger Stundenzahl neben dem Zweifachstudium, niedrigere Einstiegsbesoldung, geringere Aufstiegschancen etc. Die nordrhein-westfälische Bildungs- und Wissenschaftsministerin und die NRW-Landtagsfraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen traten angesichts dessen kürzlich mit dem Vorschlag an die Öffentlichkeit, die Zahl der Lehrämter auf zwei zu reduzieren, die sich überlappen sollen, so daß ein Ausbildungsgang für LehrerInnen der Klassen 1 bis 10 und ein Ausbildungsgang für LehrerInnen der Klassen 5 bis 13 entstände (vgl. Gemeinsamer Antrag 1999 und SPD Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen 1997). Dies erinnert fatal an die einstmalige Trennung zwischen VolksschullehrerInnen- und GymnasiallehrerInnenausbildung (vgl. GEW 1999).

Die Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenausbildung zeigt zudem, daß Professionalisierung nicht einfach mit „Verwissenschaftlichung“ gleich gesetzt werden kann und daß eine technokratische Umsetzung von Theorie in Praxis nicht ohne weiteres möglich ist (vgl. Pollak 1998, S. 26; vgl. auch Prondczynsky 1998). „Die brisante Frage nach einem neuen Konzept der Lehrerbildung an Universitäten“ fand in dieser Hinsicht „bis heute nur unbefriedigende Antworten“ (Wittenbruch 1997, S. 259).

Dennoch ist vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Diskussion, wonach Professionen angesichts der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche Ausdruck einer Rationalitätssteigerung im Parsonsschen Sinn sind (vgl. Combe/Helsper 1996b, S. 10), für die historische Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung zwischen Professionalisierung und Bildungsbegrenzung das Fazit zu ziehen, daß sie „auf dem Weg zu einem professionellen Beruf in den letzten 100 Jahren ein gutes Stück vorangekommen“ (Schwänke 1988, S. 221) ist.



