

Arbeitskreis Didaktik der Universität Bielefeld
in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehrerbildung

Stufenlehrausbildung
im Spannungsfeld von Studienreform
und Lehrerarbeitslosigkeit

Dokumentation
des
V. Symposions
vom 1. und 2. Juli 1983

Manfred Sommer
Dieter Timmermann
Arbeitsgruppe II

"Lehrerarbeitslosigkeit und ihre Rückwirkungen auf die Lehrerausbildung"

A. Ausgangsthese

These 1:

Seit 1973 wächst in der Bundesrepublik Deutschland die Zahl der Lehrer, die unabhängig von Schulform und Schulstufe arbeitslos sind. Beträgt die in der Arbeitsmarktstatistik offiziell ausgewiesene Zahl Ende 1982 gut 18 000 arbeitslose Lehrer und wurde von verschiedenen Quellen inoffiziell die Zahl auf 30 000 bis 35 000 geschätzt, so muß damit gerechnet werden, daß die Zahl der arbeitslosen Lehrer bis 1990 auf 150 000 bis 200 000 steigen wird, sofern nicht nachhaltige arbeitsmarktpolitische Maßnahmen spezifischer oder allgemeiner Art ergriffen werden.

These 2:

Das Thema der Arbeitsgruppe reflektiert einen Zusammenhang zwischen der gegenwärtig beobachtbaren Arbeitslosigkeit von Junglehrern und dem geltenden System der Lehrerausbildung (der Stufenlehrrerausbildung), der in den Medien, der bildungspolitischen Diskussion und in der Öffentlichkeit z. Z. durchgängig hergestellt wird: Das gegenwärtige Lehrerausbildungssystem sei mitverantwortlich, ja vielleicht sogar in der Hauptsache schuld an der wachsenden Lehrerarbeitslosigkeit. Diese Auffassung impliziert zugleich die Erwartung, eine Veränderung des Lehrerausbildungssystems könne ein Mittel zur Beseitigung und in Zukunft zur Vermeidung von Lehrerarbeitslosigkeit sein. Der Zusammenhang ist einerseits insofern trivial, als das Lehrerausbildungssystem seit einigen Jahren einen im Verhältnis zum politisch gesetzten Bedarf an Lehrern quantitativen

Oberschuß an Lehrern hervorbringt. Er ist andererseits nicht trivial, wenn der quantitativ gemessene Oberschuß auf ein qualitatives Versagen bzw. auf ein Funktionsdefizit der Lehrerausbildung selber zurückgeführt wird.

These 3:

Der angedeutete Zusammenhang kann auch auf andere Weise ausgedrückt werden: Für den Lehrermarkt (wie für jeden ausbildungsspezifischen Teilmarkt) können auf Dauer folgende Bedingungen nicht gleichzeitig erfüllt werden:

1. ein unbeschränkter Zugang zum Lehrerstudium;
2. eine Professionalisierung des Lehrerstudiums, die eine völlige Koppelung von Studium und Beruf impliziert und Beschäftigungsalternativen außerhalb des Berufs praktisch ausschließt;
3. eine Einstellungsgarantie als Lehrer mit derzeit geltender Besoldung;
4. die Nichtkündbarkeit als Lehrer.

Sollen in einer Konstellation starken Zustroms und beschränkten Bedarfs die Bedingungen eins, zwei und vier nicht verletzt werden, so muß Bedingung drei geopfert werden. Sieht man von Bedingung vier ab, so wird deutlich, daß mindestens zwei Bedingungen die Aufgabe von Bedingung drei, d. h. also Arbeitslosigkeit von Lehrern, zur Folge haben können: das durch einen hohen Grad an Professionalisierung und Berufskoppelung charakterisierte Lehrerausbildungssystem einerseits und die spezifische bildungspolitische social demand Strategie andererseits. M. a. W.: Die Lehrerarbeitslosigkeit kann auch alternativ auf eine angebotsorientierte bildungspolitische Strategie der Öffnung des Lehrerstudiums zurückgeführt werden. In diesem Falle müßte nicht die spezifische Art der Lehrerausbildung, sondern das Bürgerrecht auf (Hochschul-)Bildung bzw. die Bildungschancengleichheit mit einem Verzicht auf einen ausbildungsadäquaten bzw. überhaupt auf einen Arbeitsplatz erkaufte werden.

These 4:

Die vermutlich wachsende und andauernde Lehrerarbeitslosigkeit wird zunächst einmal unmittelbare Folgen im Unterrichtssystem selbst haben insofern, als eine Ver- und Überalterung des Lehrerbstandes eintreten wird. Die Abschottung des Unterrichtssystems vom Zufluß jungen, neu ausgebildeten Lehrernachwuchses wird tendenziell zu einer Erstarrung des Unterrichtssystems in bezug auf Inhalte, Vermittlungsformen, Rollenverständnis, Interaktionsmuster usw. führen. Innovative Impulse, die besonders auch über den Berufsnachwuchs in das Unterrichtssystem transferiert werden, müssen vor den Türen der Schulen verpuffen. Demzufolge können sich für 10 und mehr Jahre erziehungs-

wissenschaftlicher und didaktischer Erkenntnisfortschritt nicht mehr praktisch bewähren. Theorie und Praxis der Lehrerausbildung einerseits und Berufspraxis der Lehrer andererseits wären damit für eine lange Periode weitgehend gegeneinander isoliert. Dieser Verlust des praktischen Bewährungsfeldes schulpädagogischer Forschung und Ausbildung einerseits und der Verlust der Beschäftigungsperspektive für Lehramtsstudenten andererseits kann weitreichende Folgen für die Lehrerausbildung wie für die schulpädagogische Forschung haben: Für Lehrende wie für Lernende in den Hochschulen kann ein nachhaltiger Motivationsverlust eintreten, der sich entweder in nachlassendem Interesse und Engagement an der Lehrerausbildung mit vermutlich entsprechendem Qualitätsverlust der Ausbildung niederschlagen kann oder gar in einer quasi naturwüchsigen Austrocknung der Lehrerausbildung, indem sich Studierende und in ihrem Gefolge notwendig auch die Lehrenden ganz von ihr abwenden. Das wäre das Ende der Lehrerausbildung, die - sofern sie prinzipiell als zweckmäßig angesehen würde - später mühsam und vermutlich unter großen Anstrengungen wieder zum Leben erweckt werden müßte.

These 5:

Die Diskussion um die Alternativen von schulform- oder schul-

stufenbezogener Lehrerausbildung ist unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten nicht von großem Gewicht. Eine schulformbezogene Lehrerausbildung erschwert die Bedarfssteuerung im Lehrermarkt, da sie eine prospektive Anpassung der Ausbildung der Lehrer an sich veränderndes Bildungsnachfrageverhalten erfordert. Während damit die horizontale Steuerung des Lehrermarktes behindert wird, ist die vertikale Steuerung im Sinne einer Anpassung des Lehrerberarfs und der Lehrerausbildung an schwankende Kohorten allenfalls im Gymnasium möglich. Die Stufenlehrerausbildung impliziert zwar eine noch geringere Anpassung der Bedarfssteuerung an schwankende Schülerkohorten, scheint aber insgesamt die Bedarfsanpassung an veränderte Verteilungsstrukturen zwischen den Schulformen bzw. innerhalb eines Gesamtschulsystems zu erleichtern. Sie enthält ein beachtliches horizontales Steuerungspotential insofern, als sie eine höhere Flexibilität bzw. Mobilität der Lehrer zwischen den Schulformen und damit eine schnellere Anpassung an veränderte Bildungspräferenzen impliziert. Zweifelsohne würde ein ausgebautes Gesamtschulsystem das höchste horizontale wie vertikale Steuerungspotential aufweisen. Die Fähigkeit zur Feinsteuerung des Lehrereinsatzes kann aber insgesamt einen bedarfsmindernden Effekt haben, der die Lehrerarbeitslosigkeit erhöhen würde.

These 6:

Will man der plausiblen These des Versagens der bildungspolitischen Steuerung im Lehrermarkt, wie sie etwa von dem Bildungsökonom Mäding vertreten wird, nicht folgen, so bleiben angesichts wachsender Überschußproduktion von Lehrern zwei prinzipielle Strategien im Hinblick auf die Lehrerausbildung zur Auswahl: Die erste Strategie besteht in der Erhaltung des "status quo" der Lehrerausbildung und dem gleichzeitigen Verzicht auf strategisches Handeln. Eine erste Variante dieser Strategie, die man als "laissez faire" Variante charakterisieren könnte, überließe im Vertrauen auf die Selbstheilungs-

kräfte des Lehrerausbildungs- und Lehrerarbeitsmarktes die erforderlichen Anpassungsleistungen und Ungleichgewichtsrisiken ausschließlich den Betroffenen. Die zweite Variante bestünde darin, Maßnahmen zu initiieren und zu fördern, die über einen Abbau von Mobilitätshemmnissen die Anpassungsleistungen der Betroffenen gezielt unterstützen würden. Diese Anpassungsleistungen hätten primär darin zu bestehen, nach alternativen Beschäftigungsfeldern von Lehrern außerhalb des Schulsystems zu suchen. Strategische Maßnahmen, die bereits initiiert wurden, bestehen in spezifischen berufsbezogenen Zusatzstudien, in Modellversuchen zur Integration von Lehrern in privatwirtschaftliche Beschäftigungsverhältnisse, in Umschulungsmaßnahmen für andere Tätigkeitsfelder sowie in der Teilnahme an praktischen Berufsausbildungsprogrammen. Wenn auch schon immer ein im Konjunkturzyklus schwankender, aber insgesamt geringer Anteil ausgebildeter Lehrer Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb des Schulsystems gesucht und gefunden hat, so kann mit guten Gründen bezweifelt werden, ob die Förderung der Mobilität arbeitsloser Lehrer ihre Absorption im Beschäftigungssystem nachhaltig bewirken kann: Zu gering sind bisher die Kenntnisse über alternative Tätigkeitsfelder ausgebildeter Lehrer, seien sie ausbildungsnah oder ausbildungsfern; zu klein ist die Zahl der in den Modellversuchen, Umschulungen u. a. Maßnahmen geschaffenen Plätze; zu nachhaltig ist die Reserviertheit der außerschulischen Beschäftigter gegenüber dem Einsatz von Lehrern; zu stark ist die Konkurrenz von Absolventen, die eine den jeweiligen alternativen Tätigkeitsfeldern nähere, vielleicht auch adäquatere Ausbildung genossen haben. Schließlich weisen jüngste Erfahrungen in diesen Modellversuchen sowie Untersuchungen der HIS-GmbH in Hessen auf das offensichtlich bisher stärkste subjektive Mobilitätshemmnis hin, das in der ausgeprägten Fixierung der ausgebildeten Lehrer auf den Lehrerberuf und in der mangelnden Bereitschaft zur Akzeptanz

einer außerschulischen Tätigkeit besteht. Hierin scheint ein von der schulform- oder schulstufenbezogenen Lehrerausbildung unabhängiger nachhaltiger und stabiler Sozialisierungseffekt der Lehrerausbildung zu liegen.

These 7:

Der zweite Strategievektor umfaßt curricular orientierte Strategien, welche die derzeit geltende Lehrerausbildung in Frage stellen. Eine Strategiev Variante stellt die Lehrerausbildung prinzipiell zur Disposition und diskutiert Alternativen zur Lehrerausbildung. Die zweite Strategiev Variante hält prinzipiell an einer besonderen Ausbildung für Lehrer fest, hält allerdings das derzeit praktizierte Modell aus arbeitsmarktpolitischen Gründen für dysfunktional. Im Rahmen dieser Strategiev Variante werden Alternativen in der Lehrerausbildung diskutiert. Die erste Variante, die auf die Abschaffung einer spezifischen Lehrerausbildung und damit auf eine völlige Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung hinausläuft, enthält implizit eine fundamentale Kritik der Professionalisierung der Lehrerausbildung und der damit verbundenen engen Koppelung von Lehrerausbildung und Lehrerberuf. Diese Koppelung scheint in der Tat so eng wie in keinem anderen akademischen Beruf zu sein, da es im Gegensatz etwa zu Medizinern und Juristen für Lehrer so gut wie keinen freiberuflichen Arbeitsmarkt gibt. Die enge Koppelung zwischen Lehrerausbildung und Lehrerberuf im gegenwärtig geltenden System schlägt sich u. a. auch darin nieder, daß die Lehrerausbildung nicht auf ein Berufs- oder Tätigkeitsfeld (etwa des Erziehers) vorbereitet, sondern lediglich auf einen einzigen Beruf. Darüber hinaus scheint die Strategie der Abschaffung der Lehrerausbildung jeglichen spezifischen Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung für die spätere Berufstätigkeit als Lehrer zu bestreiten. Dahinter steht die Auffassung, daß Lehren nicht gelernt werden könne und eine Naturgabe sei, die man hat oder nicht hat. Alle Ausbildung wäre

dann fachwissenschaftliche Ausbildung mit dem Abschluß Diplom oder Magister, Lehrer würden "beliebig" aus dem Meer der fachwissenschaftlich ausgebildeten Hochschulabsolventen rekrutiert werden. Diese extreme Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung als Reaktion auf den Lehrerüberschuß würde die Steuerbarkeit des "Lehrerarbeitsmarktes" erheblich erhöhen und im Prinzip einen Lehrerüberschuß bzw. Lehrerarbeitslosigkeit vermeiden können.

These 8:

Wird eine spezifische und professionelle Ausbildung von Lehrern grundsätzlich für notwendig, die gegenwärtige Form der Lehrerausbildung angesichts des Ungleichgewichts im Lehrerarbeitsmarkt indessen für korrektur- bzw. veränderungsbedürftig gehalten, so kann man u. E. drei Konzepte als Alternativen in der Lehrerausbildung verfolgen, die jede für sich oder auch kombiniert angestrebt werden können:

a) ein Flexibilisierung der professionalisierten Lehrerausbildung und eine erweiterte Orientierung der Ausbildung auf Tätigkeitsfelder durch Ergänzung bzw. Anreicherung der Lehrerstudiengänge durch polyvalente Studienelemente (Wissenschaftsrat);

↳ Erweiterung des Praxisbezuges der Lehrerausbildung durch z. B. einjährige außerschulische Praktika. Dieses erweiterte Verständnis von Praxisbezug der Lehrerausbildung beschränkt sich nicht - wie bisher - auf die Berufspraxis als Lehrer, sondern darüber hinaus schließt es die zukünftige Berufspraxis der Schüler mit ein. Dieser erweiterte Praxisbezug der Lehrerausbildung könnte durchaus die Bereitschaft außerschulischer Beschäftigter vergrößern, Lehrer einzustellen. Damit könnten sowohl objektive wie subjektive Mobilitätshemmnisse und Inflexibilitäten überwunden werden;

c) eine Späterprofessionalisierung der Lehrerausbildung. Diese Späterprofessionalisierung kann auf verschiedene Weise erfolgen, allen Formen ist jedoch gemeinsam, daß fachwissenschaftliche Ausbildung einerseits und erziehungswissenschaftliche/fachdidaktische Ausbildung andererseits in mehr oder weniger strikter Weise derart getrennt werden, daß die erziehungswissenschaftliche/fachdidaktische Ausbildungsphase erst beginnen kann, wenn die fachwissenschaftliche Phase abgeschlossen ist. Die schwächste Form der Späterprofessionalisierung würde darin bestehen, innerhalb der 1. Ausbildungsphase die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile an das Ende dieser Phase zu verschieben. Dies brächte zwar keine Steigerung der Steuerungskapazität des Lehrermarktes, könnte aber die subjektiven Mobilitätshemmnisse in Gestalt der Fixierung auf den Lehrerberuf schwächen, vielleicht sogar vermeiden. Die anderen Modelle, die eine striktere Trennung der fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen/fachdidaktischen Anteile bei Stärkung vor allem der fachwissenschaftlichen Ausbildung vorsehen, lassen nicht nur den Abbau der ausschließlichen Fixierung auf den Lehrerberuf und eine Steigerung der Mobilität und Flexibilität der Lehramtsabsolventen in noch stärkerem Maße erwarten, sondern sie dürften auch die Steuerungskapazität im Lehrermarkt - zumindest in Phasen eines drohenden Überangebots - erheblich stärken. Folgende Möglichkeiten kämen in Frage:

- (1) ein fachwissenschaftliches Erststudium, an das sich die 2. Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) als ein neuer, autonomer Ausbildungsabschnitt anschließt;
- (2) ein fachwissenschaftliches Erststudium, an das sich ein erziehungswissenschaftliches/fachdidaktisches Zusatz-, Ergänzungs- oder Aufbaustudium anschließt. Erst im Anschluß daran kann die 2. Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) begonnen werden. Erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium und 2. Ausbildungsphase bilden dabei getrennte Ausbildungseinheiten.

- (3) wie (2) mit dem Unterschied, daß Zusatzstudium und 2. Ausbildungsphase eine gemeinsame Ausbildungseinheit bilden. Dadurch entfällt eine Steuerungsebene.

These 9:

Die bisherigen Thesen haben ausschließlich die arbeitsmarktmäßigen Folgen alternativer Lehrerausbildungssysteme einschließlich des bestehenden Systems vor dem Hintergrund einer spezifischen bildungspolitischen Orientierung (grundsätzliche Offenhaltung des Zugangs zum Studium) thematisiert. Die Alternativen schwanken zwischen den extremen Polen einer völligen Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung und einer daraus folgenden totalen Entkoppelung von Lehrerausbildung und Lehrerberuf einerseits sowie einer totalen Professionalisierung und einer daraus resultierenden festen und engen Koppelung zwischen Lehrerausbildung und Lehrerberuf. Unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsmarkteffizienz im Sinne der Vermeidung von Ungleichgewichten im Lehrerarbeitsmarkt scheinen beide Extrem-
lösungen sowie die ihnen jeweils zuneigenden Varianten gleichermaßen, allerdings asymmetrisch problematisch: Während angenommen werden kann, daß Professionalisierungsstrategien in der Lehrerausbildung die Überproduktion von Lehrern und damit Lehrerarbeitslosigkeit in bestimmten Entwicklungsphasen des Lehrermarktes nicht vermeiden, ja u. U. sogar miterzeugen können, während sie vermutlich Mangellagen schnell abbauen oder gar vermeiden können, ist zu vermuten, daß Entprofessionalisierungsstrategien zwar Überschußphasen vermeiden können, dafür aber die Gefahr in sich bergen, Phasen von Lehrermangel zu erzeugen. Kurz gesagt: Aus der Perspektive allokativer Arbeitsmarkteffizienz erscheinen Professionalisierungsstrategien in Phasen des Lehrermangels adäquat, Entprofessionalisierungsstrategien dagegen in Phasen des Lehrerüberschusses. Verfolgt man die Debatten um die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik, so scheint sich diese ökonomische Rationalität in der Lehrerausbildung zu bestätigen: Wurde die Professionalisierung im wesentlichen in der Phase des Lehrermangels dis-

kutiert und vorangetrieben, so dreht sich die Diskussion in der gegenwärtigen Phase des Lehrerüberschusses primär um die Entprofessionalisierung. Eine ausschließlich durch Arbeitsmarktlagen geprägte Reformdiskussion der Lehrerausbildung hat aber zur Folge, daß Veränderungen der Lehrerausbildung, m. a. W. die Reformen der Reformen, dem Zyklus von Mangel und Überschuß an Lehrern folgen würden. Dieser Zusammenhang besteht unabhängig davon, ob die professionalisierte Lehrerausbildung schulstufen- oder schulformbezogen strukturiert ist. Unter Arbeitsmarktgesichtspunkten geht es nicht um die Alternative Stufenlehrerausbildung versus schulformbezogener Ausbildung, sondern um Professionalisierung versus Entprofessionalisierung. Die Stufenlehrerausbildung kann daher kaum mit Arbeitsmarktar-
gumenten in Frage gestellt werden.

These 10:

Wechselbäder von Lehrerausbildungsreformen im Schlepptau von Lehrerarbeitsmarktschwankungen erscheinen aus mindestens 2 Gründen als problematisch: erstens muß bezweifelt werden, ob durch Arbeitsmarktlagen induzierte Reformen den durch die Arbeitsmarktlagen betroffenen Personen überhaupt helfen können. Dies gilt vornehmlich für die Phase des Lehrerüberschusses; die Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung in Phasen der Lehrerarbeitslosigkeit hilft mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht den bereits arbeitslos gewordenen Lehrern und auch nicht denen, die z. Z. noch unter den Bedingungen einer professionalisierten Lehrerausbildung studieren. Diesen Personen hilft keine Reform der Lehrerausbildung mehr, sondern nur eine irgendwie geartete Beschäftigungspolitik. Für sie kommt die Reform zu spät. Andererseits kann sich eine Reform der Lehrerausbildung wegen des hohen Zeitbedarfs ihrer Implementation für die folgende Generation von Lehramtsstudenten als überflüssig, ja u. U. sogar als nachteilig erweisen. Damit zeigt sich eine eigenartige Dialektik von Lehrerarbeitsmarktlagen und Lehrerausbildung: Während einerseits Reformen der Lehrerausbildung

als Reaktionen auf bestimmte Arbeitsmarktlagen in der Regel zu spät kommen und zu spät wirken, erzeugen sie gerade deshalb u. a. die neue, ebenfalls problematische Arbeitsmarktlage mit, die ihrerseits wieder eine zu spät wirkende Lehrerausbildungsreform zu Folge hätte. Daraus ziehen wir den Schluß, daß eine nur mit spezifischen Lagen des Lehrerarbeitsmarktes begründete Reform der Lehrerausbildung sehr fragwürdig ist. Lehrerarbeitslosigkeit kann nicht als Grund, sondern allenfalls als Anlaß herangezogen werden, um über das geltende System der Lehrerausbildung nachzudenken. Für die Behauptung einer kausalen Beziehung zwischen Stufenlehrerausbildung und Lehrerarbeitslosigkeit gibt es hingegen keine Anhaltspunkte. Sie würde davon ablenken, daß der Druck auf die Stufenlehrerausbildung von der allgemeinen schulpolitischen Entwicklung ausgeht.

These 11:

Die Koppelung der Reformierung der Lehrerausbildung an wechselnde Arbeitsmarktlagen erscheint aus einem zweiten Grund besonders problematisch: Diese Sichtweise ignoriert nämlich die eigentliche pädagogische Funktion der Lehrerausbildung, die darin besteht, Personen zu befähigen, junge Menschen zu bilden, auszubilden und zu erziehen. Ein spezifisches System der Lehrerausbildung wie auch eine entprofessionalisierte Lehrerausbildung haben sich allein in dieser Aufgabenstellung zu bewähren, nicht aber in ihrer Anpassungsfähigkeit an wechselnde Arbeitsmarktlagen. Eine Reform der Lehrerausbildung kann daher nach unserer Auffassung nicht primär arbeitsmarktpolitisch, sondern muß vor allem erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch begründet werden, d. h. sie muß strukturell mit der Organisation des Schulsystems kompatibel sein und an ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit gemessen werden.

Legt man als Maßstab an die Lehrerausbildung ihre pädagogische Effektivität an, dann erscheint ihre Professionalisierung möglicherweise sogar insofern als unzureichend, als die Professionalisierung sich in ihrem Verständnis nur auf den erziehungs-

wissenschaftlich-fachdidaktischen Teil der Ausbildung bezog. Nicht unplausibel wäre indessen die Forderung nach einer Berufsorientierung auch des fachwissenschaftlichen Anteils der Ausbildung in dem Sinne, daß die Fachausbildung sich nicht so sehr an der Logik und Entwicklung der Fachdisziplinen noch an außerschulischen Berufsfeldern, sondern vorwiegend an den schulischen Lehrplänen orientiert, was eine stärkere Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik erforderlich machte. Im Lichte dieses Arguments erscheint die Auflösung und Integration der Pädagogischen Hochschulen als Problem, da sie fachwissenschaftlich eine partielle Entprofessionalisierung bedeutet und eine schärfere Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zur Folge haben kann.

These 12:

Eine aus erziehungswissenschaftlichen Gründen hoch professionalisierte Lehrerausbildung und die damit verbundene sehr enge Koppelung von Ausbildung und Lehrerberuf stellen unter Arbeitsmarktgesichtspunkten dann kein Problem dar, wenn eine rigide Bedarfsplanung im Lehrerberuf, d. h. eine sich an die wechselnden Arbeitsmarktlagen prospektiv anpassende Zulassungspolitik, akzeptiert und praktiziert wird. Die verfassungsrechtlichen Hindernisse (Karlsruher NC-Urteile), die fragliche bildungspolitische Durchsetzbarkeit (Offenhalten der Hochschulen) und die gesellschaftspolitischen Folgeprobleme (Chancengleichheit, Lehrerberuf als Aufstiegsberuf) sind bekannt bzw. absehbar.

Dieter Timmermann

Laufprotokoll der AG II: "Lehrerarbeitslosigkeit - Rückwirkungen auf die Lehrerbildung"

Die Diskussion in der AG II drehte sich primär um die Frage, welche alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten für Junglehrer bestehen, welche Qualifikationsanforderungen in diesen Beschäftigungssegmenten erhoben werden und ob sowie in welcher Weise das System der Lehrerbildung auf diese Anforderungen reagieren sollte. Als Beispiel für Initiativen zur Erschließung neuer Beschäftigungsperspektiven im Bereich der Privatwirtschaft wurde der vom Institut der deutschen Wirtschaft getragene und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell wie ideell geförderte Modellversuch zur Integration von Lehrern in privatwirtschaftliche Beschäftigungsverhältnisse herausgestellt und kurz diskutiert. Insbesondere die Vertreter der Studienseminare (Gerhards, Lohmann) wiesen darauf hin, daß in außerschulischen Berufsfeldern andere als die während der Lehrerbildung vermittelten Qualifikationen und Anforderungen gefragt seien. Es sei die Aufgabe aller in der Lehrerbildung tätigen Personen, diese Tatsache in den Universitäts- und Studienseminaren den Auszubildenden hinreichend deutlich zu machen. Zur Zeit könne beobachtet werden, daß die Lehramtskandidaten auf entsprechende Anforderungsvergleiche mit Erschrecken und Abwehr reagierten. Eine Verdrängung dieser Problematik sei i. d. R. die Folge. Dies unterstreiche noch einmal die starke vorherrschende Fixierung der Lehramtskandidaten auf den Lehrerberuf wie auf den Beamtenstatus.

Herr Webers vom Zentrum für Lehrerbildung bestritt, ob angesichts der über alle Fachrichtungen verbreiteten und wachsenden Akademikerarbeitslosigkeit überhaupt von außerschulischen Beschäftigungschancen für Lehrer gesprochen werden könne. Die

Arbeitslosigkeit würde bei erfolgreichen Strategien nur auf andere Gruppen verschoben.

Herr Siggemeier vom Gesamtseminar Detmold wies die Hypothese des Thesenpapiers, daß zwischen der Stufenlehrerbildung und der wachsenden Lehrerarbeitslosigkeit kein unmittelbarer Zusammenhang zu vermuten sei, mit dem Hinweis darauf zurück, das Stufenlehrerkonzept habe möglicherweise die Attraktivität des Lehrerberufs erhöht und damit das Angebot an Lehrern, die nun zunehmend arbeitslos würden.

Die Frage, ob die wachsende Lehrerarbeitslosigkeit als begründendes Argument für die Reform der Lehrerbildung dienen könne, wurde von Herrn Graebner implizit mit der Bemerkung beantwortet, daß eine Stärkung der Polyvalenz der Lehrerbildung in Richtung auf den Weiterbildungsbereich sinnvoll sei, da in diesem Bereich bereits viele Lehrer nebenamtlich tätig seien. Sein Vorschlag zielte darauf ab, die Grenze zwischen der Beschäftigung in der Schule und in Weiterbildungseinrichtungen so zu lockern, daß die Nebenlehrertätigkeit im Weiterbildungsbereich auf das schulische Stundendeputat der Lehrer angerechnet werden sollte. Dadurch würden in den Schulen zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen.

Studentische Teilnehmer bestritten einerseits die These der identitätsprägenden Kraft der Lehrerbildung und der Fixierung der Lehramtskandidaten auf den Lehrerberuf bzw. Beamtenstatus, wiesen andererseits auf den faktischen Bedarf an Lehrern im Unterrichtssystem durch Stundenausfälle u. a. hin und bestritten überhaupt die Notwendigkeit der Umlenkung der ausgebildeten Lehrer in außerschulische Berufe. Zudem sei in der ganzen Diskussion die Möglichkeit der Arbeitszeitverkürzung von vornherein ausgeblendet.

Gegen Ende der Diskussion schälten sich eine Reihe von Fragen

heraus, die die Teilnehmer gerne von den Diskutanten der sich anschließenden Podiumsdiskussion beantwortet hätten. So stand z. B. die Frage im Raum, warum nach Presseverlautbarungen der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen geäußert habe, nun müsse endlich beschäftigungspolitisch etwas zugunsten arbeitsloser Lehrer getan werden, ohne zu präzisieren, was getan werden müsse. Dem schloß sich die Frage an, warum nicht schon viel früher seitens der Kultusminister politisch reagiert worden sei, zumal doch spätestens seit der Lehrerbearbeitungsprognose der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung aus dem Jahre 1977 klar gewesen sei, daß ein gewaltiger Lehrerüberschuß für die 80er Jahre zu erwarten sei. Vermißt wurde also eine Bildungsplanung, die den beschäftigungspolitischen Gegebenheiten und Erwartungen Rechnung getragen hat. Ferner wurde die Frage aufgeworfen, ob die im Zuge der sog. Konzentrationsbestrebungen des Wissenschaftsministers vorgenommenen Stellenkürzungsvermerke, die in erster Linie den Lehrerausbildungsbereich treffen, als Ausdruck einer Strategie zu verstehen seien, die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen auszutrocknen. Von Interesse war ebenfalls die Frage, ob nicht schon in den 90er Jahren bereits wieder ein Lehrermangel zumindest im Primarstufenbereich zu erwarten sei. Schließlich wurde auch die Frage aufgeworfen, ob nicht auch die GEW ein Stück Verantwortung für die gewachsene Lehrerarbeitslosigkeit mitzutragen habe, da sie über ihre Sonderbedarfsrechnungen die Illusion eines zusätzlichen hohen Bedarfs aufrechterhalten und durch ihre Polemik gegen die frühen Warnungen der Kultusminister vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums diesen Warnungen z. T. die abschreckende Wirkung genommen habe.

Bernd Switala
Arbeitsgruppe III

"Fachdidaktik als Stufendidaktik?"

A. Ausgangsthesen

1. 'Fachdidaktik' - als was? 4 typische Antworten:

- 1.1 Die Fachdidaktik als schulform-bezogene Didaktik des Unterrichtsfaches; die Leitvorstellung: 'Die Didaktik des Unterrichtsfaches hat sich an der Schulwirklichkeit zu orientieren. Fachdidaktik hat der Logik der gegebenen Bildungseinrichtungen zu entsprechen.'
- 1.2 Fachdidaktik als entwicklungsstufen-bezogene Didaktik des Unterrichtsfaches; die Leitvorstellung: 'Die Didaktik des Unterrichtsfaches hat sich an der psychischen, soziokulturellen und anthropologischen Wirklichkeit kindlicher Entwicklung und kindlichen Lernens zu orientieren. Fachdidaktik hat der Logik der menschlichen Natur zu entsprechen.'
- 1.3 Fachdidaktik als wissenschafts-bezogene Didaktik des Unterrichtsfaches; die Leitvorstellung: 'Die Didaktik des Unterrichtsfaches hat sich an der gegenständlichen Wirklichkeit zu orientieren, die die entsprechende Wissenschaft erfaßt, beschreibt und erklärt. Fachdidaktik hat der Sachlogik der wissenschaftlichen Inhalte und Methoden zu entsprechen.'
- 1.4 Fachdidaktik als schulstufen-bezogene Didaktik des Unterrichtsfaches; die Leitvorstellung: 'Die Didaktik des Unterrichtsfaches hat sich an den Möglichkeiten einer 'besseren' Schulwirklichkeit zu orientieren. Fachdidaktik hat der Logik 'chancengerechter' Bildungsmöglichkeiten zu entsprechen.'

2. 'Fachdidaktik' heute - von alledem etwas. Nämlich:

- 2.1 Didaktik des Unterrichtsfaches nach der Maxime: